

BF
149,05
u5
R69
2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE À
LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D.Ps.)

PAR
© CYNTHIA ROY 1982-

LES VARIABLES DE L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL PERÇUES COMME
AYANT UN IMPACT SUR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES CHEZ DES
CADRES INTERMÉDIAIRES

AOÛT 2013

Composition du jury

Les variables de l'environnement de travail perçues comme ayant un impact sur le
transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires
Cynthia Roy

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Nicole Chiasson, directrice de recherche
(Département de psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines)
Benoît Côté, membre du jury
(Département de psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines)
Louis Baron, membre du jury
(Département d'organisation et ressources humaines, École des sciences de la gestion,
Université du Québec à Montréal)

Sommaire

Les organisations investissent beaucoup dans le développement des compétences de leurs ressources humaines, puisque l'être humain est considéré comme un véritable capital. Néanmoins, il n'est pas du tout évident que l'argent dépensé en formation arrive à générer un impact significatif sur la performance, et ce, tant dans le secteur public que privé. Diverses études rapportent un taux inquiétant d'environ 10 % de transfert des apprentissages (TA). Cette statistique démontre l'importance de soutenir le TA dans une organisation, notamment chez les cadres intermédiaires qui sont soumis à un nombre important de formations en cours de carrière. De plus, les écrits scientifiques relèvent le rôle du supérieur immédiat comme une caractéristique organisationnelle influençant fortement le TA. Or, qu'en est-il des mesures de soutien organisationnel lorsqu'il s'agit de favoriser le TA du personnel-cadre lui-même? Trois visées de recherche spécifiques découlent des questions suivantes. Quels sont les facteurs organisationnels qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme exerçant une influence positive sur leur TA, suite à une activité de formation? Quels sont les facteurs organisationnels qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme inhibant leur TA, suite à une activité de formation? Parmi ces facteurs organisationnels, quels sont ceux qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme ayant le plus d'impact positif ou négatif sur leur TA? À l'occasion d'une formation obligatoire offerte dans un CSSS régional, les cadres intermédiaires ($N = 103$) y participant ont répondu à un questionnaire en deux temps (un avant la formation et l'autre après), afin de mesurer le niveau de TA. Par la suite, un sous-échantillon ($n = 6$) a été invité à participer à des entrevues individuelles liées aux

objectifs de la recherche. Les données issues d'analyses quantitatives exploratoires ($n = 23$) suggèrent que dans un premier ordre, les facteurs liés à l'apprenant, notamment la perception de l'utilité et de la valeur de la formation et le sentiment d'efficacité personnelle, joueraient un rôle considérable dans le TA chez les cadres intermédiaires. Néanmoins, malgré l'importance première de ces facteurs individuels, les résultats suggèrent aussi que sans l'apport de facteurs issus de l'environnement de travail, il peut s'avérer difficile d'obtenir un TA optimal. Sur ce plan, d'après les entrevues menées, ce sont les activités post formation, l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages et la culture organisationnelle qui sont perçus comme ayant le plus d'impact positif sur le TA. En contrepartie, la surcharge de travail des cadres intermédiaires et l'absence de formation de leurs employés sont perçues comme inhibant le TA. En connaissant l'importance de leur rôle dans divers changements organisationnels et la formation utilisée comme moyen privilégié pour favoriser ces changements, il est souhaité que la présente thèse contribue aux connaissances sur le TA chez des cadres intermédiaires, afin de maximiser le potentiel des activités de formation auxquelles ils participent.

Mots clés : Transfert des apprentissages; Personnel-cadre; Soutien organisationnel, Utilité et valeur de la formation, Sentiment d'efficacité personnelle

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Sommaire | iii |
| Liste des tableaux | ix |
| Liste des figures | x |
| Remerciements | xi |
| Introduction | 1 |
| Contexte théorique | 7 |
| L'évaluation du transfert des apprentissages : un état de situation général | 8 |
| Le transfert des apprentissages | 10 |
| Un modèle explicatif des éléments en jeu dans le transfert des apprentissages | 11 |
| Le transfert des apprentissages : un processus continu à travers le temps | 15 |
| L'implication de trois intervenants clés dans le transfert des apprentissages | 21 |
| Caractéristiques de l'apprenant. | 23 |
| La motivation | 23 |
| Le sentiment d'efficacité personnelle | 28 |
| Le contrôle perçu | 30 |
| Perception de l'utilité et de la valeur de la formation | 31 |
| <i>Perception de liens stratégiques</i> l. | 33 |
| Les caractéristiques de la formation | 34 |
| La conceptualisation mentale de la tâche. | 35 |
| Pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation | 35 |
| Variations des exemples | 36 |
| La prévention de la rechute. | 36 |
| Stratégies pédagogiques. | 37 |
| Les caractéristiques organisationnelles qui favorisent le transfert des apprentissage | 41 |
| Culture d'apprentissage. | 42 |
| Climat de transfert | 44 |
| Objectif général et questions de recherche | 54 |
| Méthode | 56 |
| Les participants | 58 |
| Mode de recrutement | 60 |
| L'atelier de formation | 60 |

| | |
|---|-----|
| Déroulement de l'atelier de formation | 61 |
| Observation de l'atelier de formation | 63 |
| Instruments de cueillette des données | 64 |
| Instruments de cueillette de données quantitatives | 64 |
| Le questionnaire préformation | 65 |
| Le questionnaire postformation | 66 |
| Le canevas d'entrevue | 66 |
| Déroulement de la recherche | 67 |
| Passation des questionnaires pre et post formation | 69 |
| Les entrevues individuelles | 70 |
| Résultats | 72 |
| Analyse des données quantitatives | 73 |
| Fiabilité interne des questions servant à mesurer les variables à l'étude | 75 |
| Examen des différences pre et post formation au regard des connaissances et comportements ciblés | 76 |
| Les connaissances | 80 |
| Les comportements | 82 |
| Examen des différences pre et post formation relatives aux facteurs personnels | 84 |
| Statistiques descriptives | 87 |
| Analyse exploratoire de régression multiple | 87 |
| Vérification des postulats de base | 88 |
| Résultats de la régression multiple | 90 |
| Analyse des données qualitatives | 91 |
| Présentation des résultats qualitatifs | 94 |
| Les caractéristiques de l'apprenant | 95 |
| La motivation | 95 |
| La motivation à apprendre | 95 |
| La perception de la réputation de la formation | 96 |
| La perception de l'utilité et de la valeur de la formation | 97 |
| La motivation à transférer | 97 |
| Le sentiment d'efficacité perçue à l'égard de la tâche donnée | 98 |
| Caractéristiques de l'environnement de travail | 100 |
| Le plan de développement des compétences | 100 |
| L'analyse des besoins | 102 |
| La priorisation des besoins | 102 |
| Le moment où se déroule la formation | 103 |
| Le caractère obligatoire de la formation | 104 |

| | |
|---|-----|
| La formation des employées..... | 105 |
| La perception des liens stratégiques | 106 |
| Opportunités de transfert..... | 108 |
| Les délais dans la mise en application..... | 109 |
| Les obstacles à la mise en application..... | 109 |
| Mesures de soutien | 110 |
| Le soutien organisationnel perçu..... | 111 |
| Le soutien du supérieur immédiat | 116 |
| Le soutien entre collègues | 117 |
| Le soutien du formateur..... | 118 |
| Les incitatifs à la formation..... | 119 |
| Les récompenses extrinsèques..... | 120 |
| Les renforcements intrinsèques | 120 |
| Le renforcement négatif | 121 |
| L'absence de renforcement..... | 121 |
| Culture organisationnelle | 121 |
| Caractéristiques de la formation | 122 |
| Le formateur | 123 |
| Techniques d'enseignement..... | 124 |
| L'aspect pratique | 124 |
| La quantité d'informations traitée | 125 |
| La pratique immédiate avec rétroaction. | 126 |
| La conceptualisation mentale de la tâche | 126 |
| La similarité de la formation et du contexte d'application..... | 127 |
| Le soutien matériel fourni | 127 |
| Climat durant la formation | 128 |
| Observation de l'activité de formation | 128 |
| Discussion | 131 |
| Mise en lien des résultats avec les objectifs de recherche et les écrits recensés.... | 133 |
| Les constats issus des analyses quantitatives..... | 133 |
| Les résultats issus des entrevues | 136 |
| La perception de l'utilité et de la valeur de la formation | 137 |
| Le plan de développement des compétences..... | 140 |
| Le sentiment d'efficacité personnelle | 143 |
| L'aspect pratique du devis de formation..... | 144 |
| L'opportunité de transférer les apprentissages..... | 145 |
| Les mesures de soutien organisationnel | 147 |
| Le soutien du formateur..... | 147 |
| Le suivi postformation au sein de l'organisation | 148 |
| Le soutien entre collègues | 149 |
| La culture organisationnelle..... | 150 |

| | |
|--|-----|
| Résumé des facteurs ayant un impact positif sur le TA | 151 |
| Éléments organisationnels perçus comme exerçant une inhibition sur le TA..... | 152 |
| La charge de travail | 152 |
| L'absence des employés à la formation..... | 154 |
| Résumé mettant en lumière les principaux éléments ressortant des résultats..... | 155 |
| Retombées pratiques et pistes de recherches futures | 158 |
| Pistes de recherches futures | 159 |
| Forces et limites de l'étude | 162 |
| Les forces de l'étude | 162 |
| Les limites de l'étude | 163 |
| Conclusion | 167 |
| Références | 170 |
| Appendice A : La grille d'observation de l'activité de formation et le formulaire de consentement à l'observation..... | 181 |
| Appendice B : Le questionnaire pré formation et post formation..... | 183 |
| Appendice C : Le canevas d'entrevue..... | 188 |
| Appendice D : La note de service envoyé à tous les cadres intermédiaires les invitant à participer au projet de recherche | 193 |
| Appendice E : Lettre de présentation accompagnant le questionnaire pré formation... | 196 |
| Appendice F : Lettre de présentation accompagnant le questionnaire post formation . | 200 |
| Appendice G : Formulaire de consentement de l'entrevue..... | 203 |

Liste des tableaux

Tableaux

| | |
|--|----|
| 1. Caractéristiques influençant le transfert des apprentissages | 13 |
| 2. Les moyens pour favoriser le transfert des apprentissages avant, pendant et après | 17 |
| 3. Les partenaires du transfert et leurs actions pouvant être mises en place avant, pendant et après l'activité de formation : exemples tirées de Saks et Haccoun (2010) | 22 |
| 4. Consistance interne des items aux questionnaires, en fonction des construits mesurés..... | 76 |
| 5. Différences entre les moyennes pre et post formation au regard des connaissances et des comportements relatifs à la gestion de la civilité au travail..... | 79 |
| 6. Comparaison des résultats obtenus avant et après l'activité de formation à l'égard des facteurs personnels des apprenants ($N = 23$) | 85 |
| 7. Moyennes relatives aux variables de l'environnement de travail ($n = 30$) | 88 |
| 8. Corrélations entre les caractéristiques de l'apprenant, le soutien organisationnel perçu, les connaissances acquises et l'utilisation post formation des comportements ($N = 23$) | 89 |
| 9. Régression multiple des variables indépendantes sur les comportements | 91 |
| 10. Proportion des variables mesurées sur la variance..... | 91 |
| 11. Grille de codification des données collectées lors des entrevues..... | 93 |

Liste des figures

Figures

1. Le modèle de Baldwin et Ford (1988). 12
2. Les éléments qui affectent le TA..... 52
3. Distribution de la différence du niveau de connaissances avant et après l'activité de formation. 78
4. Distribution de la différence du degré d'utilisation de comportements de gestion de la civilité au travail, avant et après l'activité de formation. 78
5. Portrait du niveau de connaissances des cadres intermédiaires sur la civilité au travail avant l'activité de formation. 81
6. Portrait du niveau de connaissances des cadres intermédiaires sur la civilité au travail après l'activité de formation. 81
7. Portrait de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail des cadres intermédiaires avant l'activité de formation. 83
8. Portrait de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail des cadres intermédiaires après l'activité de formation. 83
9. Portrait du niveau de S.E.P des participants avant l'activité de formation. 86
10. Portrait du niveau de S.E.P des participants après l'activité de formation. 86
11. Modèle résumant les caractéristiques qui favorisent ou inhibent le TA, à la lumière des résultats relatés dans le cadre de la présente thèse. 157

Remerciements

Un travail de cette envergure ne peut se réaliser seul. C'est pourquoi je tiens à remercier tous ces gens qui ont été, de près ou de loin, d'une aide considérable pour la réussite de mon projet. Tout d'abord, je tiens à remercier mes parents, qui m'ont toujours soutenue au cours des années dans la poursuite de mon cheminement scolaire et qui m'ont fourni à chaque instant le soutien nécessaire pour y parvenir. Je remercie aussi mon conjoint, Jean-François, qui a su user de patience et de compréhension durant toutes ces années et qui m'a toujours encouragée à poursuivre mes buts. Par ailleurs, mes frères, mes beaux-parents, mes belles-sœurs, mon beau-frère et mes amis (Marie-Eve, Karine, Karine, Jolyane, Maripier, Sophie, Isabelle, Marie-Michèle, Anne-Christine, Olivier et j'en passe) qui ont été d'un soutien inestimable dans les moments de doute ou de découragement. Vous avez tous été chacun à votre manière et à différents moments, des sources d'inspiration qui m'ont guidée vers l'atteinte de mon objectif. Un merci spécial à Carolynne Rousseau, qui m'a été d'une aide précieuse pour l'amorce de ce projet.

Également, je ne peux passer sous silence l'apport et le grand soutien de ma directrice de thèse, Nicole. Sans elle, l'aboutissement de ce projet n'aurait pas vu ce jour. Un énorme merci pour tout ce temps, ta générosité et ta disponibilité, que tu as mis à ma disposition, et ce, sans compter pour m'appuyer à chacune des étapes de la réalisation de cette thèse. Finalement, je termine en remerciant mon fils, Théo, qui depuis quelque temps, a dû partager sa maman. Merci d'être dans ma vie et de m'inspirer à chacun de tes réveils.

Introduction

À l'heure actuelle, tous s'entendent pour dire que de nouvelles pressions s'exercent sur les entreprises. Que ce soit dû aux changements technologiques et du marché, aux responsabilités légales et sociales, aux exigences des clients ou aux attentes du personnel, les charges sont vives pour les entreprises et ces dernières se doivent de relever de grands défis afin d'y répondre et ainsi garantir leur pérennité et rester compétitives (Boudabbous, 2007; Grossman & Salas, 2011; Nikandrou, Brinia, & Bereri, 2009; Saks & Haccoun, 2010). Ce contexte économique, social et politique amène les organisations à être plus performantes et cette règle n'échappe pas aux établissements de soins de santé. C'est pourquoi les organisations investissent dans le développement de leurs ressources humaines et ainsi incitent les travailleurs à être en formation continue. En effet, les ressources humaines sont considérées comme un véritable capital pour l'entreprise (Cheng & Hampson, 2008; Yamnill & Mclean, 2001). Selon certains auteurs (Boudabbous, 2007; Tansky & Cohen, 2001), le savoir est vu comme la stratégie garante de succès et une source sûre de différenciation et, par conséquent, le seul avantage compétitif durable « puisque les ressources naturelles peuvent désormais être achetées, que le capital peut être emprunté et les technologies copiées » (Ben Ammar Mamlouk & Dhaouadi, 2007, p. 173). Le rôle des connaissances, la maîtrise des savoirs-faires et, par le fait même, la formation, sont des enjeux de tout premier ordre dans l'entreprise actuelle (Sask et Haccoun, 2010).

La gestion de la formation, par son statut stratégique, va au-delà de la prise en charge d'une série d'activités pratiques et du pilotage d'un dossier administratif parmi d'autres. Les responsables de formation se retrouvent devant des objectifs complexes, des contraintes fortes et des modalités de formation nombreuses (Ben Ammar Mamlouk & Dhaouadi, 2007). La formation est reconnue depuis un certain nombre d'années, comme l'une des stratégies les plus efficaces pour mettre à jour les connaissances et habilités des employés, améliorer leur performance et celle de l'organisation, ainsi que préparer les employés à un nouveau poste ou pour développer leur carrière (Abdulkarim, Musuad & Adbulla, 2009; Rivard, 2006; Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991). Broad et Newstrom (1992) indiquent même que la formation est la stratégie de gestion des ressources humaines influençant le plus la performance organisationnelle. Cette position concorde avec celle de Saks et Haccoun (2010) qui stipulent que la formation permet à l'entreprise d'atteindre ses objectifs stratégiques, d'accroître son efficacité et d'attirer et de fidéliser ses employés.

Alors qu'il serait logique d'observer une augmentation des compétences de la main-d'œuvre et, conséquemment, un accroissement de la performance dans le marché concurrentiel, il n'est pas du tout évident que l'argent dépensé en formation arrive à générer un impact significatif sur la performance, et ce, tant dans le secteur public que privé (Bouteiller, 2000; Roussel, 2007). D'ailleurs, d'après Roussel (2007), l'évaluation des activités de formation révèle souvent peu de transfert des apprentissages (TA). Diverses études rapportent en effet des taux inquiétants de TA, variant entre 40 % et

62 % de rétention des acquis immédiatement après la formation, entre 25 % et 44 % après six mois et entre 15 % et 34 % après une année (Garavaglia, 1993; Saks & Belcourt, 2006). Certaines études estiment même que seul 10 à 30 % des investissements faits en formation se traduisent par un TA (Broad, 2005; Laroche & Haccoun, 1999; Lim & Morris, 2006). Selon Meunier (2009), on peut qualifier les formations offertes en entreprise comme agréables, intéressantes ainsi que mesurables, mais celles-ci sont aussi rapidement oubliées et peu transposées dans la réalité quotidienne des apprenants. Néanmoins, afin de favoriser la mise en œuvre d'un changement organisationnel, Archambault (1997) souligne l'importance de la formation chez les cadres intermédiaires. Pour leur part, Tansky et Cohen (2001) démontrent que lorsque les organisations développent les compétences de leurs gestionnaires, ceux-ci deviennent plus engagés envers l'organisation et plus enclins à soutenir le développement de leurs employés. Cependant, l'expérience démontre que de nombreux gestionnaires, à la suite d'une formation, parlent des savoirs appris, mais rares sont ceux qui sont en mesure d'agir conformément aux savoirs acquis en formation (Archambault, 1997). En concordance avec ces constats, une étude menée auprès de 91 cadres intermédiaires dans un centre de santé et de services sociaux (CSSS), révèle que les cadres intermédiaires perçoivent leur TA comme étant faible suivant une activité de formation (Rousseau, 2012). Il s'en dégage la recommandation de poursuivre les efforts dans l'identification des variables pouvant favoriser le TA.

Il apparaît donc nécessaire pour les organisations de non seulement favoriser l'acquisition des savoirs, mais aussi de comprendre comment soutenir le TA à la suite d'une activité de formation (Lebel, 2000; Yamnill & Maclean, 2001), notamment chez les cadres intermédiaires qui occupent une place particulière dans l'organisation. En effet, tel que l'explique Trudel (2004), par leur position, placés entre les dirigeants et les employés, ils sont responsables de mettre en œuvre la vision des dirigeants. Cela est particulièrement notable dans les établissements de la santé, où ils occupent un rôle stratégique dans un système en restructuration et sont soumis à des pressions diverses. C'est ainsi que le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec reconnaissait en 2007 la transformation organisationnelle qu'ont subie les CSSS au cours des dernières années et exigeait une adaptation des compétences du personnel-cadre, par l'application d'une politique visant leur développement de 2007 à 2010. C'est dans cette lignée que s'insère la présente thèse qui s'intéresse aux conditions organisationnelles pouvant être mises en place pour améliorer le TA à la suite d'une activité de formation, et ce, spécifiquement chez le personnel-cadre.

Cette thèse se divise en quatre sections. La première section expose le contexte théorique présentant les principaux écrits sur le sujet, notamment en ce qui a trait au TA, à l'évaluation du TA puis aux mesures de soutien organisationnel à cet égard. En deuxième lieu, suit une section sur la méthode de recherche déployée, présentant les participants, les instruments de mesure ainsi que le déroulement de la recherche. La troisième section porte sur la description des analyses et des résultats obtenus.

Finalement, une discussion sur les principaux résultats est amenée ainsi que les principales conclusions de la recherche. Quelques pistes de réflexion et d'actions portant sur le TA y sont présentées, ainsi que les forces et limites de la recherche.

Contexte théorique

Dans le cadre de cette première section, une présentation des principaux écrits sur le sujet est réalisée. En premier lieu, un regard est porté sur l'état de la situation, en ce qui a trait à l'évaluation du TA. Par la suite, la partie centrale du contexte théorique est développée, en débutant par une définition du TA. Suivent des connaissances sur les différents facteurs qui contribuent ou non au TA. Ceux-ci concernent les caractéristiques de l'apprenant, de la formation ainsi que de l'environnement de travail. Finalement, il s'en dégage l'objectif général ainsi que les questions de la recherche rapportée dans la présente thèse.

L'évaluation du transfert des apprentissages : un état de situation général

L'évaluation du TA vise à mesurer le degré d'utilisation des nouvelles connaissances et habiletés dans le contexte spécifique du travail (Larouche, 2006). Une telle évaluation s'inscrit dans le troisième niveau du modèle mis de l'avant par Kirkpatrick (Rivard, 2006). Ce modèle connu à travers la communauté scientifique pour son ordonnance et sa facilité d'utilisation, permet d'évaluer la qualité d'une activité de formation en fonction de quatre niveaux distincts : 1) la satisfaction des participants, 2) les connaissances ou habiletés apprises, 3) la modification du comportement au travail et 4) l'amélioration tangible des résultats individuels ou organisationnels. D'après une étude du Conference Board du Canada (Roussel, 2007), en 2006, la satisfaction des participants était évaluée par les entreprises dans 74 % des cas; les apprentissages

réalisés, dans 33 % des cas; le transfert des apprentissages, dans 15 % des cas; et les résultats et le retour sur investissement, dans 6 % des cas. Il semble donc que l'évaluation du TA et son impact sur l'entreprise soient négligés. Pourtant, c'est à partir du 3^e niveau que l'on sait si la formation a eu un impact sur le comportement des apprenants, puisque c'est à ce niveau qu'est évalué dans quelle mesure les apprenants mettent en application leurs acquis issus de l'activité de formation dans leur milieu de travail. Conséquemment, l'évaluation du TA devrait dans un premier temps établir la situation avant la formation par rapport au savoir, savoir-faire et savoir-être relatifs aux objectifs visés par la formation. Ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de mesurer le degré d'amélioration après la formation, en comparant les objectifs d'apprentissage aux résultats obtenus (Larouche, 2006). Cependant, comme mentionné plus haut, peu d'organisations prennent le temps d'établir la situation avant et après la formation.

Kraiger, McLinden et Casper (2004) ont fait une recension des écrits sur les dernières recherches et pratiques liées à la formation, et ce, suite à un sondage réalisé aux États-Unis, par l'*American Society of Training and Development* auprès de 270 entreprises œuvrant dans le domaine public et privé. Ils rapportent que le manque de connaissances sur le savoir-faire et la difficulté à développer et à mettre sur pied une démarche pour évaluer ce type de résultats, sont les principaux motifs pour expliquer le manque d'évaluation du TA. Aussi, alors que l'évaluation du TA d'une formation qui vise le développement de compétences techniques est relativement facile à faire, celle liée au développement d'habiletés interpersonnelles (habiletés de gestion par exemple)

est beaucoup plus difficile. Pour leur part, Haccoun, Jeanrie et Saks (1997) ainsi que Rivard (2006) rapportent qu'afin d'évaluer le TA, trois approches peuvent être utilisées : l'observation directe, l'observation et l'évaluation de l'entourage (supérieur, collègues, client) et les mesures indirectes, lesquelles portent sur des réponses auto-rapportées.

Les enjeux liés à l'évaluation du TA ayant été exposés, il importe d'examiner plus à fond ce en quoi consiste ce transfert. Un regard sera aussi porté sur les facteurs qui ont un impact direct ou indirect sur le TA. Cela permet de voir les modalités pouvant être mises en place pour favoriser le TA.

Le transfert des apprentissages

Dans le processus de formation, le transfert des apprentissages en situation de travail apparaît être une préoccupation importante chez les responsables de la formation, puisque l'adoption de nouveaux comportements reste le véritable indicateur de l'efficacité d'un programme de formation (Roy, 2005). Pour leur part, les organisations qui investissent des montants importants dans la formation veulent que les connaissances acquises dans l'activité de formation soient transférées au travail.

Dans un volume portant sur la gestion de la formation en entreprise, Rivard (2006, p. 216) définit le TA comme suit : « après avoir suivi une formation, l'apprenant utilise, suite à la formation, ces nouvelles habiletés dans son contexte de travail ». Par ailleurs, pour parler de réel TA, Saks et Haccoun (2010) insistent sur deux conditions

principales qui se doivent d'être observées : les connaissances acquises sont généralisées dans le contexte du travail et elles sont maintenues au travail sur une période de temps.

Un modèle explicatif des éléments en jeu dans le transfert des apprentissages

Plusieurs études au fil du temps ont été développées pour mieux comprendre le TA ainsi que les facteurs influençant celui-ci (Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Grossman & Salas, 2011; Haccoun, Jeanrie, & Saks; 1997; Holton, Bates & Ruona 2000; Larroche & Haccoun, 1999). La plupart de ces études se sont basées sur un des premiers et principaux modèles décrits dans les écrits scientifiques sur le TA, soit celui de Baldwin et Ford (1988). Ce modèle permet de mieux comprendre les facteurs d'influence sur le processus inhérent au TA. Ainsi, malgré le nombre d'années écoulées depuis la conception de ce modèle, il se veut toujours d'actualité, puisqu'il est cité dans un grand nombre d'études contemporaines, et est apprécié par sa simplicité et sa facilité de compréhension. Ce modèle illustré à la Figure 1, s'articule autour de trois dimensions : 1) les éléments influençant la formation, 2) les résultats de la formation et 3) les conditions de transfert.

Les facteurs ayant le potentiel d'influencer l'apprentissage et la rétention lors de l'activité de formation ainsi que le TA sont au nombre de trois : 1) les caractéristiques individuelles des apprenants, 2) les caractéristiques du programme de formation et 3) l'environnement de travail. Ces trois types de caractéristiques ont fait l'objet de plusieurs études qui se sont penchées sur chacune de celles-ci dans le but de comprendre

le lien et les éléments ayant le pouvoir d'influencer le TA.

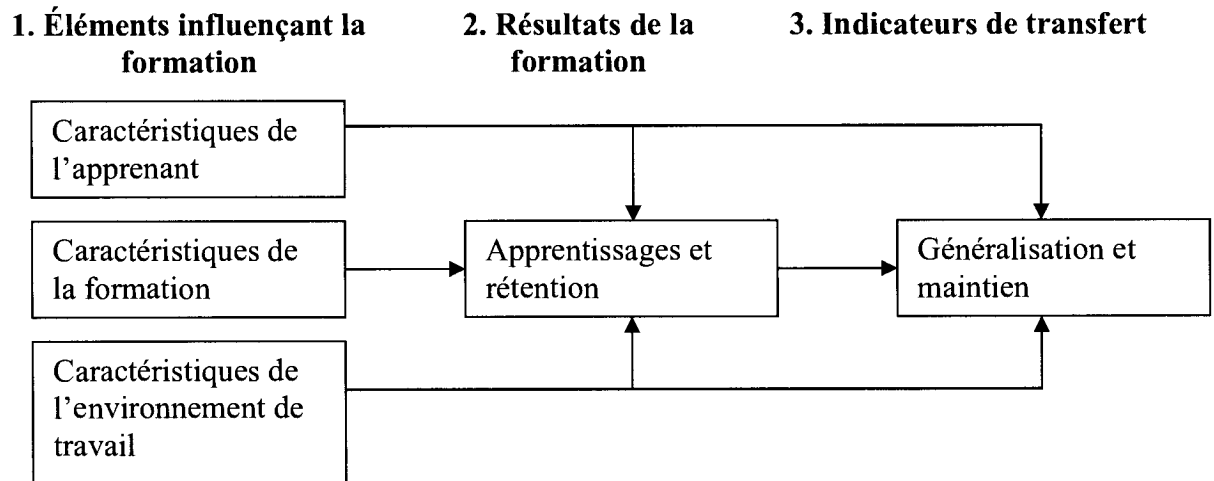


Figure 1. Le modèle de Baldwin et Ford (1988).

Le Tableau 1 expose une synthèse des indicateurs pour chacun de ces éléments qui ont été répertoriés à travers les études consultées par l'auteure de la présente thèse (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Ford & Weissbein, 1997; Roussel, 2007; Tannenbaum & Tukul, 1992; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995; Xiao, 1996). Chacune de ces caractéristiques et leurs éléments feront l'objet d'une description plus détaillée plus loin dans cette thèse.

Dans le modèle de Baldwin et Ford (1988), les caractéristiques des apprenants, de la formation et de l'environnement de travail ont tous un impact direct ou indirect sur les conditions de transfert. Plus précisément, les caractéristiques des apprenants et l'environnement de travail influencent directement l'apprentissage et la rétention ainsi que le TA.

Tableau 1
Caractéristiques influençant le transfert des apprentissages

| L'apprenant | Le programme de formation | L'environnement de travail |
|--|---|------------------------------|
| – Motivation | – Conceptualisation mentale de la tâche | – Culture d'apprentissage |
| – Perception de l'utilité et de la valeur | – Pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation | – Système de récompense |
| – Sentiment d'efficacité personnelle | – Variations des exemples | – Soutien du superviseur |
| – Contrôle perçu sur sa performance au travail | – Discussion des enjeux pour le travail et pour l'entreprise en générale. | – Climat de transfert |
| – Aptitudes et habiletés cognitives | – Identification des blocages | – Soutien des pairs |
| – Personnalité (<i>Big 5</i>) | – Présence de liens | – Opportunités d'application |
| – Liens stratégiques | – Stratégies pédagogiques | |

En ce qui a trait aux caractéristiques de la formation, elles ont un impact direct sur l'apprentissage et la rétention et indirect sur le TA; les résultats de la formation ont aussi un lien direct sur la généralisation et le maintien des acquis.

Kirkpatrick, cité dans Baldwin et Ford (1988), explique que pour qu'il y ait transfert, le contenu de la formation doit être appris et retenu. Un apport important de ce modèle est que l'apprentissage et la rétention à la suite d'une activité de formation sont nécessaires, mais non suffisants au TA, puisque les caractéristiques de l'apprenant et de l'environnement de travail jouent un rôle critique dans l'application des connaissances

dans le contexte concret du travail. Par exemple, même si un apprenant apprend et retient le contenu de l'activité de formation, mais qu'à son retour au travail, il n'applique pas ces nouveaux apprentissages par manque de motivation ou par manque de soutien de son supérieur immédiat, cela n'apportera pas les résultats escomptés. Il s'avère donc que l'apprentissage est certes important, mais non suffisant pour assurer le TA.

D'après Saks et Haccoun (2010), le TA peut être qualifié comme étant positif, nul ou négatif. Lorsque le TA est positif cela signifie que l'apprenant a utilisé ses nouvelles connaissances, habiletés et compétences dans le cadre de son travail. Si le transfert est nul, c'est que l'apprenant n'a pas utilisé ses nouvelles connaissances au travail. Finalement, un TA négatif révèle que l'activité de formation a eu un effet réversif et que les apprenants performant moins bien au travail qu'avant leur formation.

Par ailleurs, le TA peut aussi être considéré en termes de contexte particulier où les apprenants peuvent appliquer au travail ce qu'ils ont appris. Saks et Haccoun (2010) parlent de transfert immédiat (*near*), distant (*far*), horizontal et vertical. Le transfert immédiat s'observe lorsque les apprenants peuvent transférer leurs apprentissages dans un contexte très similaire à celui où ils ont été formés. Le transfert distant réfère aux apprentissages de l'apprenant qui peuvent être transférés dans des situations nouvelles ou différentes du contexte dans lequel il a été formé. Le transfert horizontal est le transfert des connaissances et compétences appliquées spécifiquement au contexte de travail propre à l'apprenant, alors que le transfert vertical influence la performance

organisationnelle à un niveau supérieur, celui de l'organisation. C'est-à-dire que le changement de comportement de l'apprenant affecte l'ensemble de l'organisation (par exemple, la culture) et non seulement l'exécution de sa tâche au travail. C'est une distinction importante puisque le transfert horizontal ne visera pas un changement organisationnel. Néanmoins, le transfert horizontal est une condition nécessaire au transfert vertical.

Le transfert des apprentissages : un processus continu à travers le temps

Les écrits (Rivard, 2006; Saks & Belcourt, 2006; Toupin, 1997) documentent le fait que les conditions favorisant le TA ne sont pas uniquement subséquentes à la formation. Saks et Belcourt (2006) ont mené une étude auprès de 150 membres, d'une société de développement et de formation au Canada, qui occupent des postes tels que directeurs de formation, techniciens en formation, consultants en formation et conseillers en ressources humaines. Leur étude visait à répertorier les actions mises en œuvre dans les organisations avant, pendant et après une activité de formation et à mettre en évidence les liens entre ces actions et le TA. Des analyses factorielles ont permis de relier ces activités avec le TA, soit immédiatement après la formation, six mois après ainsi qu'après une année. Les résultats démontrent que les organisations qui combinent la mise en application d'activités autant avant, pendant qu'après l'activité de formation obtiennent un taux plus élevé de TA. Le Tableau 2 présente une synthèse des moyens pouvant être mis en place avant, pendant et après une activité de formation. Ceux-ci s'appliquent aux apprenants, à l'environnement de travail ou au programme de

formation, tel qu'exposé par Rivard (2006) dans son volume portant sur la gestion de la formation en entreprise.

La période avant la formation est un moment où plusieurs actions relativement faciles peuvent être implantées pour favoriser le TA. Les actions menées dans l'environnement de travail avant la formation ont d'ailleurs un lien direct sur la motivation des apprenants à apprendre : ce qui se passe dans l'environnement de travail au sujet de la formation envoie des messages aux apprenants sur la pertinence et l'importance de l'activité de formation. Il s'avère donc important de porter une attention particulière aux messages véhiculés (Saks & Haccoun, 2010). Par la suite, bien que durant l'activité de formation, une grande partie des moyens découle du programme de formation lui-même, il n'en demeure pas moins que l'apprenant et l'environnement de travail peuvent influencer le potentiel de rétention et d'apprentissage au moment de la formation par différents moyens. Finalement, après l'activité de formation, alors que les apprenants sont retournés à leur poste de travail, plusieurs actions peuvent aussi être posées.

Tableau 2
Les moyens pour favoriser le transfert des apprentissages avant, pendant et après

| Moyens pouvant être utilisés AVANT la formation | | | Moyens pouvant être utilisés PENDANT la formation | | | Moyens pouvant être utilisés APRÈS la formation | | |
|---|---|---|--|--|--|--|--|--|
| Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation | Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation | Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation |
| <ul style="list-style-type: none"> - Les consulter lors de l'analyse des besoins. - Les informer au préalable des objectifs, du contenu et de la méthodologie de formation. - Leur donner une description des compétences clés attendues. - Fournir une activité de préparation individuelle. | <ul style="list-style-type: none"> - Impliquer le plus possible d'individus dans la formation (pour créer un effet d'entraînement). - Former les supérieurs immédiats et hiérarchiques - Identifier des personnes qui soutiendront le TA (supérieurs, collègues ou autres) - Créer des groupes de soutien à l'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> - Suivre le processus de gestion de la formation. - Identifier les critères et les indicateurs qui serviront à l'évaluation de la formation - S'assurer de l'adéquation entre la formation, les objectifs de l'organisation et les besoins des individus concernés - Identifier les moyens pour favoriser le TA - Coordonner la formation et s'assurer de sa cohérence avec les autres actions de gestion. - Impliquer des membres de l'organisation dans la diffusion du programme (employé modèle, gestionnaire « champion ») - S'assurer que la formation connaît bien les valeurs et la réalité de l'organisation | <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les objectifs de la formation et les enjeux pour l'organisation. - Favoriser la création de groupes de soutien et d'entraide au cours de la formation. - Faire élaborer un plan d'action individuel ou de groupe au terme de la formation (un suivi avec le supérieur immédiat ou un groupe de soutien doit idéalement être planifié) | <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'établissement d'ententes entre les individus visés et leur supérieur immédiat concernant la mise en application des apprentissages - Délester les individus visés d'une partie de leurs obligations habituelles pour qu'ils puissent concentrer leur attention sur l'apprentissage. | <ul style="list-style-type: none"> - Prendre en considération les expériences et les acquis antérieurs des participants - Utiliser une variété de méthodes d'enseignement et les choisir en fonction des objectifs de la formation. - Utiliser des exemples et des exercices qui ressemblent au contexte de travail des participants. - Préférer la pratique à la théorie. | <ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'expérimentation et accorder le droit à l'erreur. - Reconnaître les efforts individuels et les succès obtenus. - Évaluer le niveau de transfert des apprentissages et identifier les blocages. | <ul style="list-style-type: none"> - Fournir les outils et les ressources pour permettre la mise en application des apprentissages - Accepter une baisse de productivité temporaire. - S'assurer que certaines personnes puissent montrer l'exemple pour la mise en application des nouvelles façons de faire (superviseur, pairs, etc.). - Créer des groupes d'amélioration continue. - Proposer des actions de gestion pour favoriser le déploiement des nouveaux apprentissages. | <ul style="list-style-type: none"> - Organiser une session de suivi postformation pour faire le point sur les difficultés rencontrées et sur les solutions à envisager. - Offrir une assistance professionnelle individualisée (coaching) pour soutenir les apprenants à mettre en pratique leurs apprentissages (particulièrement approprié pour le savoir-être). - Fournir un aide-mémoire aux participants (par exemple, une carte plastifiée) qui reprend les éléments de la formation. - Mettre en place un système de compagnonnage. |

Tableau 2
Les moyens pour favoriser le transfert des apprentissages avant, pendant et après (suite)

| Moyens pouvant être utilisés AVANT la formation | | | Moyens pouvant être utilisés PENDANT la formation | | | Moyens pouvant être utilisés APRÈS la formation | | |
|---|--------------------------|------------------------|--|--------------------------|--|---|--|--|
| Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation | Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation | Individus visés par la formation | Environnement de travail | Programme de formation |
| - Manifester l'engagement de la direction et exposer les enjeux de la formation | | | <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser la mise en pratique immédiate. - Discuter ouvertement de l'utilité des apprentissages et des obstacles à leur transfert. - Donner un feedback spécifique et individuel | | <ul style="list-style-type: none"> - Tracer régulièrement des parallèles entre les sujets abordés et la réalité des apprenants et discuter les moyens de les mettre en application. - Impliquer des individus qui ont appliqué avec succès les apprentissages dans la formation de nouveaux employés (à titre de personne-ressource ou de formateur) | | <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer de la cohérence des systèmes d'intéressement et de récompenses avec les compétences à mettre en application. - Responsabiliser les supérieurs immédiats des individus visés pour la mise en application des apprentissages. - Mettre en place des conditions matérielles et symboliques pour favoriser le transfert. | <ul style="list-style-type: none"> - Remettre aux apprenants des documents et des outils pertinents pour poursuivre leur réflexion et leurs apprentissages sur le thème de formation. - Confier à un groupe d'apprenants la réalisation d'un projet au sein de l'organisation pour qu'ils puissent mettre en pratique leurs apprentissages |

Malgré l'importance d'un processus continu dans l'implantation de moyens favorisant le TA, Hawley et Barnard (2005) indiquent que la période immédiatement après l'activité de formation serait la plus favorable pour influencer le TA. Pour leur part, Noe (1986) ainsi que Baldwin et Ford (1988) indiquent que cette période est essentielle pour assurer le TA à long terme. Cela concorde avec les propos de Marx (1982) qui suggère que durant les premières phases du TA, où un risque d'erreur est plus probable de se produire en fonction de l'inexpérience de l'apprenant, le renforcement du supérieur devient particulièrement critique pour aider l'apprenant à maintenir et préserver ses nouvelles habiletés à travers le temps. Par ailleurs, Burke et Baldwin (1999) dans leur étude auprès de 78 participants provenant de 5 départements dans une firme aux États-Unis, révèlent que les interventions visant à faciliter le TA seront efficaces en fonction du type d'environnement postformation. Par leur étude, ces auteurs visaient à évaluer l'effet de deux types de programme de prévention des rechutes donné immédiatement après l'activité de formation. Ainsi, le premier programme de prévention des rechutes couvrait la totalité des étapes du contenu proposé par Marx (1982), soit la définition des compétences que les participants souhaitent maintenir, la clarification des avantages et inconvénients à utiliser ou non les nouvelles compétences, la mise en place de stratégies de résolution de problèmes advenant un obstacle au TA et finalement, les participants reçurent un guide leur permettant de suivre leur progrès au fur et à mesure. Ce programme était d'une durée d'environ 75 à 80 minutes. Dans le deuxième programme, celui-ci se voulait une forme abrégée du premier et prenait en compte seulement la mise en place de stratégies de résolutions de problèmes, advenant un

obstacle au travail et était d'une durée de 60 minutes. Pour ce faire, leur échantillon était divisé en trois groupes, les deux premiers recevaient un des deux types de programme de prévention des rechutes, tandis que le troisième servait de groupe contrôle et n'a pas été soumis à un programme après l'activité de formation. Le climat de transfert des cinq départements était aussi évalué. Les résultats de cette étude démontrent que l'impact du programme de prévention des rechutes influence de manière modeste l'utilisation des stratégies de TA après l'activité de formation, et que c'est plutôt le type de climat de transfert qui influence l'utilisation de celles-ci.

Pour sa part, Russ-Eft (cité dans Hawley & Barnard, 2005) avance que les caractéristiques du programme de formation et de l'environnement de travail sont en général celles ayant la plus grande influence sur le TA, car ce sont des facteurs qui peuvent être manipulés par les intervenants en ressources humaines, contrairement aux caractéristiques de l'apprenant, pour lesquelles peu de contrôle est possible. De plus, Saks et Belcourt (2006) précisent que les activités reliées à l'environnement de travail faites avant et après l'activité de formation sont plus fortement corrélées avec le TA que ne le sont celles faites durant l'activité de formation. Ces conclusions démontrent l'importance de l'environnement de travail pour favoriser le TA, et ce, bien avant le début de la formation.

L'implication de trois intervenants clés dans le transfert des apprentissages

Alors que l'implantation d'un processus continu à travers le temps s'avère essentielle pour favoriser le transfert, le partenariat entre trois acteurs clés au sein de l'organisation, soit les gestionnaires, les spécialistes de la formation et les apprenants, est aussi indispensable pour assurer le succès d'une activité de formation et, par conséquent, le TA (Roussel, 2008). Ces acteurs peuvent influencer par différentes actions le TA avant, pendant et après la formation. Le Tableau 3 présente quelques exemples tirés de Saks et Haccoun (2010) des différentes actions que ceux-ci peuvent mettre en place aux trois temps.

Roussel (2008) indique que la démarche visant à mettre l'apprenant au cœur du processus de TA est souvent négligée, mais drôlement importante, puisque les recherches rapportent qu'il ne leur suffit pas de dupliquer leurs connaissances encodées. Il demeure pour l'apprenant que le TA est un véritable processus de résolution de problème, qui lui demande d'évaluer de manière continue ses apprentissages et les stratégies à mettre en place pour être capable de les appliquer. Ainsi, son apport dans le processus s'avère essentiel. Par ailleurs, même si l'autonomisation de l'apprenant à l'égard de son développement est essentielle dans le TA, la présence du gestionnaire et les caractéristiques de la formation telles que mises en place par le formateur demeurent aussi des clés du succès d'une activité de formation. L'apport de ces trois « partenaires » est explicité dans les pages qui suivent.

Tableau 3

Les partenaires du transfert et leurs actions pouvant être mises en place avant, pendant et après l'activité de formation : exemples tirées de Saks et Haccoun (2010)

| Moment | Gestionnaires | Les spécialistes de la formation | L'apprenant |
|---------|--|--|--|
| Avant | <ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer les employés pour discuter de la formation - Décider qui participera à la formation. - Obtenir les commentaires des employés et les impliquer dans le processus de formation | <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que les apprenants et le gestionnaire se sont rencontrés et ont discuté de la formation. - S'assurer que les apprenants sont préparés pour la formation. - Analyser les besoins des gestionnaires et apprenants en matière de formation. | <ul style="list-style-type: none"> - Se renseigner sur le programme de formation avant d'assister à celle-ci. - Se préparer au programme de formation. - Rencontrer le gestionnaire pour discuter de l'objectif de l'activité de formation et du plan d'action. |
| Pendant | <ul style="list-style-type: none"> - Participer à l'activité de formation - Réaffecter le travail de l'employeur pendant qu'il assiste à l'activité de formation. | <ul style="list-style-type: none"> - Incorporer les conditions de pratiques et les principes d'apprentissages. - Inclure du contenu et des exemples pertinents à la réalité des apprenants. | <ul style="list-style-type: none"> - Débuter le programme de formation avec une attitude positive et une motivation à apprendre. - S'engager dans l'activité de formation avec implication et participation active. - Développer un plan d'action pour l'application au travail. |
| Après | <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que l'employé à l'opportunité immédiate et fréquente d'utiliser ses nouveaux apprentissages. - Encourager l'application des nouvelles connaissances. - Développer un plan d'action pour le TA avec l'employé et démontrer son soutien par une réduction de sa charge de travail, la promotion de l'application des apprentissages. | <ul style="list-style-type: none"> - Rester impliqué dans le processus de TA des apprenants, en réalisant des visites d'observation de l'utilisation des apprentissages des apprenants sur le lieu de travail, de donner une rétroaction et de continuer à soutenir par assistance les apprenants. | <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à utiliser les nouvelles connaissances et compétences le plus rapidement et souvent possible. - Rencontrer le supérieur pour discuter des opportunités de transfert. - Développer un système de soutien entre collègues (réseau d'échange). - Dépister les situations à risques pour l'application des connaissances. |

Caractéristiques de l'apprenant. Alors que la présente thèse porte sur les caractéristiques de l'environnement de travail, celles liées à l'apprenant ne peuvent être ignorées, puisqu'elles constituent un facteur déterminant dans l'apprentissage et la rétention ainsi que dans le TA qui s'ensuit. D'après Haccoun, Jeanrie et Saks (1997), si les facteurs liés à l'apprenant sont si importants, c'est que le TA découlera en plus grande partie de ces variables que de l'apprentissage même réalisé en formation. Les différentes caractéristiques des apprenants, telles que ses habiletés cognitives, sa motivation, son sentiment d'efficacité personnelle, ses aptitudes au travail, ses traits de personnalité sont autant d'éléments qui peuvent aider à comprendre pourquoi un individu sera plus enclin à transférer les nouveaux apprentissages qu'une autre personne. Van der Klink, Gielen et Nauta, (2001) soutiennent même que c'est ce groupe de caractéristiques qui influence la plus grande partie de la variante du TA. Dans le cadre de la présente thèse, cinq variables liées à l'apprenant sont d'un intérêt particulier : 1) la motivation, 2) le sentiment d'efficacité personnelle, 3) le contrôle perçu, 4) la valeur et l'utilité perçue de la formation et 5) les liens stratégiques. Un choix s'est arrêté sur ces variables, car des études les identifient comme présentant un fort lien avec le TA. De plus, elles représentent des caractéristiques relatives à la perception des apprenants, ce qui facilite leur évaluation par des données auto-rapportées.

La motivation. La motivation détermine le degré d'effort persistant d'un individu pour atteindre un but (Saks & Haccoun, 2010). Or, Colquitt, Lepine et Noe, (2000) considèrent la motivation comme l'élément central influençant le transfert des

apprentissages. Cette motivation peut être de deux types : intrinsèque ou extrinsèque. La motivation extrinsèque est associée aux facteurs de l'environnement externe (paye, promotion, politique organisationnelle) et la motivation intrinsèque aux facteurs provenant de l'individu lui-même (satisfaction personnelle, réalisation de soi, accomplissement, défi) (Langton, Robbins, & Judge, 2010). Noe et Schmitt (1986) distinguent aussi deux types de motivation qui agissent à deux temps différents dans le processus de la formation, la motivation à apprendre et la motivation à transférer les apprentissages après la formation.

La motivation à apprendre. Celle-ci se définit comme étant le désir de l'apprenant à apprendre le contenu de la formation (Noe, 1986). Saks et Haccoun (2010) précisent que la motivation à apprendre est l'engagement, l'intensité donnée et la persistance de l'individu à faire des apprentissages au moment de la formation. Plusieurs études rapportent un lien important entre la motivation avant l'activité de formation et le transfert des apprentissages, dont celles de Chiaburu et Marinova, (2005), Mathieu, Martineau et Tannenbaum (1993), Tannenbaum et al., (1991), et Tracey, Hinkins, Tannenbaum et Mathieu, (2001). Pour leur part, Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch, (1995) mettent en relation la motivation à apprendre et la perception des apprenants sur leur TA après l'activité de formation. Ceux-ci ont demandé à 967 gestionnaires et superviseurs de compléter un questionnaire afin d'évaluer si les croyances générales des apprenants à l'égard de l'activité de formation influencent leur motivation à apprendre et leur perception quant au TA par la suite. Les résultats

suggèrent que la motivation à apprendre est significativement reliée à la perception des apprenants à l'égard de leur TA. Plus récemment, Chiaburu et Marinova (2005) arrivent à la même conclusion, par une étude réalisée auprès de 186 employés d'une entreprise aux États-Unis qui avaient participé à une activité de formation au cours des trois derniers mois. Ceux-ci souhaitaient découvrir les relations entre les dimensions individuelles (sentiment d'efficacité personnelle, orientation de but), les dimensions organisationnelles (soutien du supérieur et des collègues) et leur motivation à apprendre et le TA. Ainsi, les participants ont rempli un questionnaire sur ces dimensions et des analyses par équations structurelles ont été réalisées afin d'évaluer les relations entre les différents construits. Les résultats démontrent que la motivation à apprendre influence les apprentissages réalisés pendant la formation, puisqu'elle détermine le niveau d'attention et d'implication de l'apprenant dans les activités d'apprentissage. D'ailleurs, l'étude de Tziner, Fisher, Senior et Weisberg, (2007) réalisée auprès de 130 apprenants et leur superviseur dans une grande compagnie industrielle, qui visait à mettre en lien les caractéristiques de l'apprenant et l'application de leurs apprentissages après l'activité de formation (telle qu'évaluée par leur superviseur) révèle que la motivation à apprendre est la variable ayant la plus forte valeur de prédiction sur les résultats obtenus suivant la formation.

Saks et Haccoun, (2010) indiquent que la motivation à apprendre serait influencée par des traits de personnalité comme le locus de contrôle, le niveau de motivation à l'accomplissement, l'anxiété et le degré de conscience. Une autre influence

est attribuée à des facteurs situationnels, notamment une attitude positive de l'apprenant quant à son implication au travail et au développement futur de sa carrière, l'identification professionnelle, l'engagement organisationnel, le soutien du supérieur et des pairs et le climat de travail. Ces auteurs précisent, par exemple, que les apprenants qui ont un locus de contrôle interne, de fortes aspirations d'ambition, un désir élevé de performance au travail et une conscience élevée seraient plus enclins à présenter une motivation à apprendre. Inversement, les personnes avec un haut niveau d'anxiété seraient moins motivées à apprendre. De plus, un employé avec un degré élevé d'engagement organisationnel et une forte identification professionnelle, par exemple, présentera une motivation à apprendre plus élevée.

La motivation à transférer. La motivation à transférer réfère au désir des apprenants à faire les efforts nécessaires pour utiliser les connaissances et les habiletés développées dans une activité de formation dans le cadre de leur travail (Noe, 1986, Rousseau, 2007). L'apprenant changera son comportement au travail, s'il fait les apprentissages durant l'activité de formation et s'il désire appliquer ses nouvelles connaissances de retour au travail (Yamnill & Mclean, 2001). Axtell, Maitlis et Yearta, (1997) ont suivi durant une année des techniciens ayant participé à une formation sur le développement d'habiletés interpersonnelles au travail. Cette étude exploratoire avait pour but d'examiner les variables qui influencent l'application des apprentissages à la suite d'une activité de formation après un mois et après une année. Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire à trois moments différents : immédiatement

après la formation, un mois après et une année après. Les résultats démontrent que la motivation à transférer prédit de manière significative le TA après un mois, mais aussi après une année. Néanmoins, Burke et Hutchins (2007) dans leur recension des écrits sur le TA, rapportent que peu d'études se sont attardées au lien direct de cette variable sur l'application des apprentissages après une activité de formation. Les recherches recensées ont plutôt étudié celle-ci comme le résultat de l'influence des autres variables. Par exemple, l'étude de Mathieu et al., (1993), réalisée auprès de 215 étudiants inscrits à un cours de huit semaines à l'université, a mesuré le lien des variables individuelles et situationnelles avec le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans le cadre du cours. Ils mentionnent qu'aucun lien direct n'est présent entre la motivation et la performance au travail, à la suite d'une activité de formation. Ils stipulent que la motivation est plutôt corrélée avec le SEP et que c'est cette dernière qui influence la performance. Par conséquent, Burke et Hutchins (2007) recommandent que le lien entre la motivation à transférer et le TA soit davantage exploré. C'est ce qu'ont fait Chiaburu et Lindsay (2008) dans une étude menée auprès 254 employés. Ils ont examiné les cognitions sociales, la motivation à apprendre et la motivation à transférer sur le TA. Leurs résultats révèlent que la motivation à transférer montre une relation nettement plus forte avec le TA. Les auteurs affirment que la motivation à apprendre influence la performance des apprenants lors de l'activité de formation, mais la motivation à transférer est plus susceptible de déclencher les comportements nécessaires pour le TA à la suite de celles-ci.

Le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (2007) définit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) comme étant le jugement que porte un individu sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise pour atteindre une performance déterminée. Les recherches indiquent que le SEP est un facteur clé dans le processus de formation (Burke & Hutchins, 2007; Haccoun & Saks, 1998; Velada, Caetono, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007). Un apprenant avec un fort SEP a de fortes croyances que la réalisation de ses tâches est reliée à ses compétences; il sera donc plus enclin à l'application de celles-ci. Lorsque l'apprenant rencontre des situations problématiques ou des défis importants de retour au travail, s'il présente un faible SEP, il risque de mettre peu d'efforts ou simplement d'abandonner la tâche devant l'obstacle rencontré (Langton et al., 2010). Lorsque le SEP est mesuré, par des données auto-rapportées à la suite d'une activité de formation, c'est le niveau de confiance de l'individu à performer sur une tâche ou l'exécution d'un comportement donné qui sont mesurés (Saks et Haccoun, 2010).

Le SEP est influencé par quatre sources d'information (Bandura, 2007). En ordre d'importance, elles sont : 1) les résultats obtenus pour la tâche demandée, 2) l'observation, 3) la persuasion verbale/l'influence sociale et 4) l'état physiologique et émotionnel. Ainsi, si l'apprenant obtient du succès lors de l'exécution de la tâche donnée, s'il observe chez ses pairs des résultats positifs à l'adoption des nouveaux comportements, s'il obtient des suggestions, des conseils, des avertissements positifs sur son potentiel à l'exécution de la tâche donnée et finalement, si son état physiologique et

émotionnel associé à sa performance n'est pas aversif, par exemple anxiogène, tout cela influencera de manière positive son SEP.

Selon Haccoun, Jeanrie et Saks (1997), pour obtenir des résultats, un programme de formation doit viser le développement du SEP des participants. À la fin d'une activité de formation, les apprenants doivent être en mesure de sentir qu'ils sont capables de mettre en application les savoirs de la formation (Velada et al., 2007). Pourtant, une étude menée par Axtell et al. (1997) dans une multinationale auprès d'un personnel technique ayant suivi une formation sur le développement d'habiletés interpersonnelles, révèle qu'aucun lien direct positif ne peut être établi entre le SEP et le TA. Cela concorde avec les propos de Chiaburu et Marinova (2005) suite à leur étude réalisée auprès de 186 employés, qui avancent que le SEP n'a pas de lien significatif avec le TA, mais qu'il influence plutôt positivement la motivation à apprendre, qui elle, influence le TA. Ainsi, la motivation à apprendre agirait à titre de variable médiatrice entre le SEP et le TA. Donc, un apprenant présentant un fort SEP sera plus motivé à la formation qu'un apprenant ayant un faible SEP et les apprenants motivés à l'activité de formation présenteront un TA plus élevée. Pour leur part, Vancouver et Kendall (2006) trouvent une corrélation négative entre le SEP, la motivation et la performance à une tâche à la suite d'une étude réalisée auprès de 63 étudiants universitaires de premier cycle. Ceux-ci ont rempli une série de questionnaires mesurant leur SEP et leur niveau de motivation avant de procéder à cinq examens. Ces auteurs ont trouvé par leur recherche qu'un SEP élevé chez un apprenant pourrait causer chez lui un sentiment illusoire d'être

suffisamment préparé et ainsi entraînerait une réduction de sa motivation à se préparer et à mettre des efforts pour performer sur la tâche donnée. Bien que cette étude ne visait pas l'évaluation du TA spécifiquement, mais plutôt une implication dans les tâches de son travail en général, les résultats de celle-ci s'avèrent intéressants pour poursuivre les recherches sur ce sujet.

Le contrôle perçu. Le contrôle perçu fait référence aux croyances d'un individu quant au contrôle de ses propres comportements qui proviennent d'une force interne ou externe (Saks & Haccoun, 2010). Un individu avec un locus de contrôle interne croit que l'opportunité de contrôler ses propres comportements réside en dedans de lui-même. Une personne avec un locus de contrôle externe, pour sa part, croit que ce sont des forces extérieures qui déterminent ses comportements. Certaines études (Martocchio & Dulebohn, 1994; Shapiro, Schwartz, & Astin, 1996) mettent en lien l'importance des cognitions des apprenants relatives au contrôle. Ainsi, les personnes qui se perçoivent capables d'avoir du contrôle sur les comportements acquis en formation sont plus enclines à mettre en pratique ces comportements par la suite. Comme rapporté par Rivard (2006) à titre d'exemple, si des superviseurs assistent à une formation sur les techniques d'évaluation du rendement, ils seront plus ouverts aux apprentissages et à la mise en pratique de ces comportements s'ils croient avoir la responsabilité et l'autonomie de superviser et de discipliner leurs subordonnés. Tziner, Haccoun et Kadish (1991) ont réalisé une étude auprès de 81 instructeurs militaires, qui ont participé à un programme de formation d'une durée de deux semaines. À la fin du programme de

formation régulier auquel tous les instructeurs militaires ont participé, la moitié de ceux-ci a participé à une activité appelée « prévention des rechutes » d'une durée de deux heures, où le but était de discuter de l'application du TA, de difficultés envisagées au TA et d'identifier des moyens pour faciliter le TA par la suite. Les autres participants n'ayant pas participé à cette activité postformation servaient de groupe contrôle. Le contrôle perçu des apprenants a été mesuré à l'aide d'un questionnaire, une semaine après le programme de formation. Les résultats indiquent que lorsque des stratégies pour favoriser le TA étaient mises en place après l'activité de formation, comme l'activité de prévention des rechutes, les apprenants percevant avoir du contrôle sur leurs comportements étaient plus enclins à utiliser leurs nouvelles connaissances de retour au travail.

Perception de l'utilité et de la valeur de la formation. La perception que porte un individu sur l'utilité ou la valeur associée à l'activité de formation influence le TA (Burke & Hutchins, 2007). Selon une étude de Baumgartel, Reynolds et Pathan (cités dans Burke & Hutchins, 2007), les gestionnaires qui perçoivent l'utilité de la formation ou la valeur ajoutée de l'activité de formation sont plus portés à appliquer les apprentissages réalisés. L'étude d'Axtell et al. (1997) révèle d'ailleurs que la perception de la pertinence et de l'utilité de l'activité de formation par rapport au travail est significativement liée à l'application des connaissances apprises un mois après la formation. Dans chacune de leurs études respectives, Lim et Morris (2006) et Yamnill et McLean (2005) concluent même qu'il s'agit de la variable chez l'apprenant ayant le plus

d'influence sur le TA. Pour leur part, Gilpin-Jackson et Bushes (2007) ont mené une étude exploratoire qualitative auprès de 18 gestionnaires, qui ont assisté à une activité de formation sur le développement de compétences de leadership. Le but de cette étude était d'étudier cinq facteurs de l'environnement de travail qui influencent le TA après l'activité de formation : le soutien social, l'encouragement de l'innovation, la continuité et le maintien des nouvelles compétences, l'opportunité de transfert et la culture d'apprentissage. Les résultats démontrent que l'application des connaissances est reliée au jugement que porte l'apprenant sur la valeur et l'utilité de la formation. Leur perception influençait leur motivation à appliquer les nouvelles connaissances dans leur milieu de travail. Par ailleurs, ils rapportent que la perception de la valeur et de l'utilité de la formation était influencée par le soutien et l'encouragement qu'ils recevaient de leurs collègues, soit ce qu'ils entendent sur celle-ci par les autres dans l'organisation. Les résultats de Chiaburu et Lindsay (2008) concordent avec cette observation. Leur étude permet de conclure que la perception de l'utilité et de la valeur de la formation est corrélée avec la motivation à transférer, soit la variable de leur étude présentant la plus forte corrélation avec le TA. Ainsi, la perception de la formation influence la motivation des apprenants à transférer, qui elle, est fortement corrélée avec le TA, selon l'étude de Chiaburu et Lindsay (2008)

Dans leur recension des écrits, Burke et Hutchins (2007) notent que la valeur et l'utilité perçues de la formation sont influencées par l'évaluation des apprenants en fonction de quatre critères : 1) la crédibilité des nouvelles connaissances pour améliorer

leur performance au travail, 2) la reconnaissance du besoin d'améliorer leur performance au travail, 3) la croyance que l'application des nouvelles connaissances améliorera leur performance au travail et 4) leur perception que la mise en pratique des nouvelles habiletés facilite le TA (Ruona, Leimback, Holton III & Bates, 2002; Yelon, Sheppard, Sleight, & Ford, 2004). En résumé, pour maximiser le TA, les apprenants doivent percevoir que l'acquisition des nouvelles connaissances et habiletés améliorera leur performance au travail (Baldwin & Ford, 1988, Burke & Hutchins, 2007). Par ce fait, il importe d'aider l'apprenant à percevoir la valeur et l'utilité d'une activité de formation, en lien avec leurs responsabilités au travail.

Perception de liens stratégiques. Les activités de formation n'apparaissent pas par hasard dans l'organisation. Bien qu'il soit utopique de croire qu'elles sont toujours déployées en regard des objectifs stratégiques de l'organisation, il est certes espéré qu'elles soient élaborées en fonction de besoins précis et dans l'optique d'atteindre des objectifs organisationnels et de maximiser le potentiel des stratégies d'entreprise. Ainsi, les liens stratégiques prennent forme à travers la perception de l'apprenant du lien entre les objectifs de la formation et les objectifs de son département et de l'organisation (Burke & Hutchins, 2007). Plusieurs études démontrent une augmentation du TA chez les apprenants lorsque ceux-ci perçoivent non seulement l'utilité et la valeur de la formation, tel que rapporté plus haut, mais aussi ce lien entre la formation et l'organisation. Par exemple, Lim et Johnson (2002) ont mené une étude auprès de dix Coréens qui pratiquent dans le domaine des ressources humaines afin d'examiner les

caractéristiques importantes qui influencent le TA dans un programme de formation interculturelle. Leurs résultats révèlent que les apprenants perçoivent un plus haut niveau de TA lorsqu'ils constatent que les objectifs d'apprentissages de la formation correspondent aux objectifs de leur département. Ils indiquent d'ailleurs que lorsque les apprenants sont informés des objectifs de la formation avant ou durant celle-ci, cela peut significativement promouvoir le TA. Par ailleurs, Montesino (2002) observe, dans un groupe d'apprenants, une augmentation de l'utilisation des apprentissages faits en formation lorsqu'ils perçoivent un alignement entre le programme de formation et les stratégies de l'organisation. De plus, Baldwin et Magjuka (1991) ont recueilli auprès d'apprenants ayant participé à différents programmes de formation, leurs attentes avant la formation et leurs intentions après y avoir assisté dans un département d'ingénierie. Ils démontrent que lorsque les apprenants reçoivent de l'information avant l'activité de formation, qu'ils reconnaissent leur responsabilité dans l'apprentissage et qu'ils perçoivent un lien entre la formation et leur travail, ils présentent une intention élevée de transférer leurs apprentissages de retour au travail.

Les caractéristiques de la formation. Bien que la présente thèse ne porte pas spécifiquement sur les caractéristiques de l'activité de formation, l'influence de ces caractéristiques sur le TA ne peut être ignorée. Selon plusieurs auteurs (Holton, 1996; Toupin, 1997; Velada et al., 2007), l'activité de formation peut influencer positivement le TA. D'après Holton (1996), une des raisons expliquant un taux de TA faible est que l'activité de formation est rarement conçue pour favoriser le TA. Cela concorde avec les

propos plus récents de Saks et Haccoun (2010). En effet, selon eux, il importe non seulement que les apprenants lors de l'activité de formation réalisent des apprentissages, il importe aussi que ceux-ci comprennent de quelle façon ils pourront appliquer les nouveaux apprentissages au travail. Or, plusieurs éléments propres à la formation sont reconnus comme pouvant contribuer au TA. En voici quelques-uns : 1) la conceptualisation mentale de la tâche, 2) la pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation, 3) la variation des exemples, 4) la présence de liens, 5) la prévention de la rechute ainsi que 6) différentes stratégies pédagogiques.

La conceptualisation mentale de la tâche. La conceptualisation mentale de la tâche signifie que le formateur fournit aux apprenants un cadre, un modèle, une structure lui permettant d'organiser et de retenir le contenu (Laroche & Haccoun, 1999). Cette conceptualisation mentale aidera l'apprenant à structurer et à organiser l'information reçue durant l'activité de formation (Saks & Haccoun, 2010). Ce procédé est particulièrement utile lors d'apprentissages très complexes et factuels ainsi que pour des apprenants ayant peu de connaissances quant aux contenus enseignés, puisqu'ils seront en mesure d'organiser l'information reçue pour ainsi favoriser la rétention (Saks & Haccoun, 2010).

Pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation. Plusieurs études démontrent l'importance de la similitude entre la situation de l'activité de formation et la situation réelle afin de favoriser le TA (Bates, 2003; Coultas, Grossman, & Salas 2011;

Holton & al., 2000; Lim & Morris, 2006). Plus le contenu de l'activité de formation est réaliste par rapport à une situation réelle dans le cadre du travail de l'apprenant, plus il sera en mesure, par la suite, de transférer ses connaissances au travail. Pour ce faire, le formateur vérifie au fur et à mesure auprès des apprenants si le contenu du cours est réellement applicable dans le contexte du travail (Laroche & Haccoun, 1999). Par ailleurs, Toupin (1997) indique que le contenu de la formation doit passer le « test de pertinence » auprès des participants. Ceux-ci doivent être en mesure de considérer que le contenu de la formation est pertinent pour le travail et qu'il apporte une valeur ajoutée, ce qui justifiera leurs efforts investis dans leurs apprentissages. Selon ce même auteur, si le contenu de la formation s'avère pertinent à leur travail, les stratégies de transfert seront plus faciles à élaborer, puisque l'activité de formation tiendra compte d'éventuelles difficultés d'application au travail.

Variations des exemples. Le formateur identifie les situations les plus variées possible où les apprentissages pourront être réalisés (Baldwin & Ford, 1988; Toupin, 1997; Laroche & Haccoun, 1999). La variation des exemples permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances procédurales afin de faciliter le transfert. Par ce fait, l'apprenant peut développer une démarche personnelle d'analyse et ainsi transférer les apprentissages dans différents contextes d'application.

La prévention de la rechute. Tel qu'abordé antérieurement, la prévention de la rechute est une intervention qui consiste, à la fin de l'activité de formation, à enseigner

aux apprenants des méthodes pour identifier les obstacles pouvant être reliées au TA ainsi que de détecter des situations dans l'environnement de travail pouvant être à risque de nuire au TA (Saks & Haccoun, 2010). Ces interventions visent à aider les apprenants à développer des stratégies d'adaptation pour surmonter les obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans leur milieu de travail comme, par exemple, les pressions de l'environnement, les délais à respecter, la surcharge de travail, le manque de ressources ou d'outils nécessaires et disponibles et le manque d'opportunités d'appliquer les apprentissages (Laroche & Haccoun, 1999; Saks & Haccoun, 2010; Toupin, 1997). Pour chacune des situations à risque de rechute ou des difficultés anticipées dans l'application des nouvelles compétences, l'apprenant développe une stratégie compensatoire (coping). Les participants terminent donc leur activité de formation avec une liste de solutions aux problèmes de transfert qu'ils pourraient rencontrer de retour au travail (Laroche & Haccoun, 1999). Cette stratégie préventive s'est révélée être efficace notamment dans la recherche menée par Burke et Baldwin (1999) décrite plus haut. Ces auteurs concluent non seulement que les apprenants qui ont bénéficié d'interventions liées à la prévention des rechutes ont un plus haut niveau de connaissances et d'utilisation de ces connaissances au travail que les apprenants n'en ayant pas bénéficié, mais également que les interventions de rechute compenseraient pour l'absence de soutien postformation adéquat dans l'organisation.

Stratégies pédagogiques. Plusieurs recherches, telles que rapportées par Burke et Hutchins (2007) ou Rivard (2006), ont évalué comment les stratégies pédagogiques du

formateur pouvaient influencer le TA. Les mieux documentées sont les suivantes : la pratique immédiate suivie de rétroaction, les exemples basés sur des erreurs, l'apprentissage actif, l'absence de surcharge d'information et l'apprentissage par modeling.

La pratique immédiate et rétroaction. Le formateur introduit des exercices pratiques accompagnés de rétroaction (Laroche & Haccoun, 1999; Toupin, 1997). Certaines études (Ford & Kraiger, 1995; Holladay & Quinones, 2003; Warr & Allan, 1998) révèlent une corrélation positive entre la pratique immédiate durant la formation et le TA. Par exemple, Lee et Kahnweiler (2000) ont conduit une étude auprès de 130 militaires de la marine. Dans le cadre d'une activité de formation, la moitié des militaires ont été exposés à des interventions particulières de rétroaction, de renforcement et d'opportunités de correction en lien avec les apprentissages réalisés, tandis que le groupe contrôle n'a pas bénéficié d'aucune intervention particulière de ce genre. Par la suite, les deux groupes ont été évalués sur leur performance liée aux apprentissages faits en formation. Les résultats démontrent que le groupe ayant bénéficié de rétroaction sur leur comportement présente un plus haut niveau de transfert que le groupe n'en ayant pas bénéficié. Baldwin et Ford (1988) indiquent que plus l'apprenant pratiquera les apprentissages enseignés dans différents contextes, plus il sera en mesure de faire un transfert d'apprentissages de type distant. Pour sa part, Toupin (1997) avance que la formation devrait privilégier la pratique, même si cela limite la quantité de contenu enseigné. Quant à eux, Baldwin et Ford (1988) expliquent que la rétroaction

joue un rôle critique pour les apprentissages durant l'activité de formation, puisqu'elle provoque trois réactions chez l'apprenant. Tout d'abord, cela lui permet de cibler ses erreurs et de viser ainsi une amélioration de sa performance. Aussi, obtenir une rétroaction positive peut rehausser la confiance en soi et solidifier le SEP, propos qui concordent avec ceux de Laroche et Haccoun, (1999). Finalement, la rétroaction positive permet de renforcer et de stimuler l'apprenant dans la poursuite de ses efforts à apprendre. Dans une étude sur les effets de la rétroaction sur la performance d'un groupe de travailleurs, Miller (cité dans Saks & Haccoun, 2010) conclut que la pertinence, la spécificité, le moment propice ainsi que l'exactitude de la rétroaction sont des facteurs critiques quant à la maîtrise des apprentissages. Les apprenants obtenant ce type de rétroaction seront plus prêts et motivés à ajuster leurs comportements, ainsi qu'à se fixer des objectifs afin d'améliorer et de maintenir leur performance. Finalement, selon Laroche et Haccoun (1999), la rétroaction est aussi perçue par les apprenants comme une sorte d'encouragement, ce qui permettra de renforcer le soutien perçu.

Des exemples basés sur des erreurs. Le formateur fournit des exemples « à ne pas faire ». Il présente différentes erreurs pouvant être commises ou il partage avec les participants les conséquences négatives de ne pas utiliser les nouveaux apprentissages. De plus, dans le cadre de la formation, le formateur fournit aux apprenants la possibilité de faire des erreurs. Par la suite, il apporte les corrections et instructions nécessaires pour pallier à celles-ci. Cette stratégie de formation s'est avérée efficace pour favoriser le TA (Burke & Hutchins, 2007). Elle permet aux apprenants d'anticiper les obstacles

pouvant survenir et de mettre en place des stratégies de prévention et de résolution de problèmes potentiels. Il semble que d'informer les apprenants des comportements à ne pas adopter ou de ceux qui sont porteurs d'erreurs soit aussi important que de parler des comportements ciblés (Grossman & Salas, 2011).

L'apprentissage actif. Les participants sont invités à dialoguer et à partager leurs expériences ainsi qu'à réaliser différents exercices. L'apprentissage actif permet à l'apprenant d'avoir une attention soutenue durant l'activité de formation (Burke & Hutchins, 2007). Une étude menée par McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (cités dans Burke & Hutchins, 2007) révèle à la lumière de mesures prises à la fin d'un cours, que les activités mettant en place des discussions entre les participants favorisaient un niveau supérieur de rétention que celles impliquant seulement de la lecture. Dans leur recension, publiée en 2007, Burke et Hutchins constatent que malheureusement, en dépit de toutes les études sur les techniques d'apprentissage actif, aucune étude recensée n'en avait examiné l'influence sur le TA. Ainsi, ces auteurs notent une lacune importante à ce niveau.

L'absence d'une surcharge d'informations. Le formateur fournit parfois beaucoup d'information en peu de temps. Lorsque le formateur fournit trop d'information ou de l'information non pertinente, cela peut diminuer les apprentissages dans la formation ainsi que le TA par la suite (Toupin, 1997). Les théories cognitives suggèrent que les apprenants ne peuvent apprendre plusieurs concepts à la fois et que les

formateurs auraient avantage à organiser le contenu de la formation en minimisant l'information superflue ou non pertinente et en maximisant l'information directement liée aux apprentissages (van Merrenboer : cité dans Burke & Hutchins, 2007).

L'apprentissage par modeling. Le formateur exécute une démonstration pratique du contenu enseigné. Cette approche basée sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (2007) permet à l'apprenant d'avoir un modèle qui présente clairement les comportements à apprendre et l'utilisation efficace des apprentissages (Burke et Hutchins, 2007). Taylor, Russ-Eft et Chan (2005) ont analysé 117 études sur les effets de la formation utilisant l'apprentissage par modeling. Ils concluent que cette forme d'apprentissage a une forte influence sur le transfert lorsque les démonstrations présentent des modèles à la fois positifs et négatifs de la tâche dans les programmes de formation visant à développer des habiletés interpersonnelles. Pour leur part, Grossman et Salas (2011) à travers une revue des écrits scientifiques, ressortent les variables nommées au cours des dernières années comme étant les plus critiques en lien avec le TA; ils en viennent à suggérer l'apprentissage par modeling comme une approche à privilégier pour le TA.

Les caractéristiques organisationnelles qui favorisent le transfert des apprentissages. En considérant les trois types de caractéristiques qui affectent le TA, Baldwin et Ford stipulaient en 1988, que c'est l'environnement de travail qui nécessite le plus d'attention afin de mieux comprendre les variables qui y sont reliées. Neuf ans

plus tard, Ford et Weissbein (1997) ont fait une recension des écrits sur le sujet, et ce, à partir de l'article de Baldwin et Ford; ils stipulent que des efforts importants ont été consacrés à la compréhension de l'impact des facteurs environnementaux. Ainsi, plusieurs études ont démontré l'importance de l'environnement de travail comme ayant un impact considérable sur le TA (Cheng & Ho, 2001; Cromwell & Kolb 2004; Fecteau et al., 1995; Rouiller & Goldstein, 1993; Saks & Belcourt, 2006). Néanmoins, des progrès restent à faire pour, d'une part, développer des stratégies et des changements au sein de l'environnement de travail capable de favoriser le TA et, d'autre part, pour décrire clairement les facteurs de l'environnement de travail qui affectent le TA (Roussel, 2007; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992). Portons donc un regard sur ces caractéristiques de l'environnement de travail qui ont fait l'objet d'études au cours des dernières décennies, et dont le rôle pour favoriser un apprentissage généralisable au contexte de travail et durable a été confirmé. Celles-ci concernent particulièrement la culture d'apprentissage ainsi que le climat de transfert : l'opportunité d'application des savoirs, les récompenses ainsi que le soutien du superviseur et des pairs.

Culture d'apprentissage. En ce qui a trait à la culture d'apprentissage, elle fait référence à une perspective plus globale des caractéristiques de l'organisation que le climat de transfert, dont les caractéristiques sont plus tangibles. Tracey et al. (1995) expliquent qu'une culture d'apprentissage est le partage d'une perception commune des membres de l'organisation sur la valorisation du développement des compétences au

travail. Plus précisément, ces auteurs indiquent qu'une culture d'apprentissage réfère à la croyance des membres de l'organisation que l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés relève de leur responsabilité et que l'apprentissage est une partie importante de la vie au travail dans l'organisation. Dans ce sens, la culture d'apprentissage est une composante de la culture organisationnelle qui se reflète dans l'identité profonde d'une organisation (Savoie & Brunet, 2000). Cette identité établit de façon incitative ou normative ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans l'organisation, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas et ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas. Tracey et al (1995) ont développé une échelle de culture d'apprentissage continue composée de trois dimensions : 1) l'encouragement de l'environnement social dans l'acquisition et l'utilisation d'habiletés nouvelles, 2) l'encouragement de l'entreprise à être innovatrice et 3) la projection d'une image d'entreprise de haute performance via le niveau de compétence de ses employés. Par leurs travaux Tracey et al (1995), ont démontré que le TA à la suite d'une activité de formation est plus élevé dans les organisations où une culture d'apprentissage est présente. Leur étude a été menée auprès de 505 gestionnaires dans 52 supermarchés, qui ont suivi un programme de formation visant le développement de leurs capacités de gestion. Les gestionnaires ainsi que leur supérieur devaient compléter un questionnaire sur leurs comportements de gestion utilisés dans le cadre de leur travail, avant et six à huit semaines après l'activité de formation. De plus, à la fin de la formation les apprenants, leur supérieur et cinq de leurs collègues devaient aussi remplir un questionnaire mesurant la culture d'apprentissage de leur secteur. Des analyses par équations structurelles ont démontré une relation significative entre

l'application des comportements appris en formation après celle-ci et la culture d'apprentissage retrouvée dans les secteurs des gestionnaires-participants. Par ailleurs, Toupin (1997) rapporte que les organisations ont tendance à miser beaucoup sur le développement des capacités des personnes pour répondre à des besoins techniques très précis, alors que l'application de ces compétences se heurte souvent à des normes et à des valeurs véhiculées dans l'organisation qui vont à contresens des aspirations maintenues durant les activités de formation. Ainsi, le transfert, sera ralenti par des variables culturelles.

Climat de transfert. Le climat de transfert est un ensemble de facteurs de l'environnement de travail perçus par les apprenants comme facilitant ou inhibant le TA, à la suite d'une activité de formation (Baldwin & Ford, 1988; Broad & Newstrom, 1992; Rouiller & Goldstein, 1993). Le climat de transfert réfère donc à la perception des apprenants de leur environnement de travail. Rouiller et Goldstein (1993) ont été les premiers à tenter de définir et de conceptualiser ce concept ainsi qu'à proposer un outil de mesure. À partir d'une recension des écrits et de groupes de discussion en entreprise, ils ont conceptualisé le climat de transfert en deux catégories, soit les indices (cues) et les conséquences présents dans l'environnement de travail qui incitent l'apprenant à utiliser les nouveaux apprentissages ou non. Les indices servent à rappeler aux apprenants de retour au travail les opportunités de mettre en pratique les nouveaux apprentissages. Il existe quatre types d'indices présents dans l'environnement : a) les objectifs, b) les signaux sociaux, c) les tâches et d) l'autocontrôle. Quant aux

conséquences, elles concernent la rétroaction donnée aux apprenants sur l'application de leurs apprentissages. Quatre types de conséquences sont répertoriés : a) la rétroaction positive, b) la rétroaction négative, c) les punitions et d) l'absence de feedback. À l'aide de cet instrument, Rouiller et Goldstein (1993) ont mené une étude dans une grande franchise de restaurants rapides auprès de 102 assistants-gestionnaires. Il en ressort que lorsque ces participants travaillaient dans des unités qui avaient un climat de transfert positif (caractérisé par l'accessibilité aux ressources adéquates, la présence de signaux qui rappellent aux apprenants ce qu'ils ont appris, l'opportunité d'appliquer les nouvelles habiletés, la rétroaction opportune et les conséquences positives de l'utilisation de leurs nouveaux apprentissages), ils démontraient une plus haute performance que les participants n'étant pas exposés à un tel climat. Ces résultats concordent avec ceux de l'étude de Gilpin-Jackson et Bushes (2007) qui ont identifié qu'une perception négative du climat de transfert inhibe par la suite le TA des apprenants.

Les principaux éléments constituant le climat de transfert et qui ont le potentiel d'influencer le TA sont l'opportunité de transférer les tâches apprises, les récompenses et le soutien, tant celui du supérieur immédiat que celui des collègues de travail. Une description de chacun de ces éléments, pris séparément, est présentée dans les pages qui suivent.

L'opportunité de transférer les tâches apprises. La possibilité d'utiliser au travail ses nouvelles connaissances, ses attitudes et ses comportements appris est certes une condition nécessaire au TA (Gaudine & Saks, 2004; Larouche, 2006). La recherche a démontré que le manque d'opportunités d'appliquer les apprentissages peut sérieusement inhiber l'utilisation des compétences au travail (Clarke, 2002). D'ailleurs, dans le cadre d'entrevues menées par Roussel (2007) auprès de 41 gestionnaires de premier niveau, ceux-ci ont indiqué l'importance d'être en mesure de mettre en pratique, dès le retour dans le milieu de travail, les apprentissages faits en formation. Par ailleurs, selon ce même auteur, il est parfois difficile de planifier de manière intentionnelle la mise en pratique des apprentissages faits en formation, notamment lorsque ceux-ci relèvent de compétences interpersonnelles : c'est le cas, par exemple, des apprentissages résultant d'une formation portant sur la gestion de conflits. Par ailleurs, certaines études (Clarke, 2002; Ford, Quinones, Sego, & Sorra, 1992; Laroche & Haccoun, 1999) indiquent que le supérieur immédiat a un rôle critique à jouer, puisqu'il relève de sa responsabilité de modifier l'environnement de travail afin que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ses nouvelles connaissances. Par exemple, l'étude de Ford et al., (1992) effectuée auprès de 180 pilotes en formation et leur supérieur, révèle que l'attitude du supérieur a une influence sur l'opportunité des apprenants à exécuter des tâches. C'est ainsi que des pilotes qui sont perçus par leur supérieur comme étant plus compétents recevront plus de tâches à faire et plus de possibilités de soutien, que leurs collègues perçus comme étant moins compétent. Malgré l'importance du supérieur dans la mise en place d'opportunités de transférer, Axtell et al. (1997) observent que les apprenants qui

ont un degré d'autonomie élevé dans leur travail seront, par ailleurs, plus en mesure de créer des opportunités pour utiliser les nouveaux apprentissages faits en formation. Enfin, d'après Laroche et Haccoun (1999), l'intervalle de temps entre la fin de l'activité et la première occasion de transférer les apprentissages est d'une importance capitale, puisqu'elle aura un impact sur la rétention à long terme. En résumé, le supérieur, l'autonomie de l'apprenant et l'intervalle de temps après la fin de la formation influenceront la possibilité pour l'apprenant de transférer.

Les récompenses. Alors que les récompenses extrinsèques sont tangibles, par exemple une augmentation de salaire, une promotion ou une évaluation positive de la performance (Facteau, et al., 1995), les récompenses intrinsèques, elles, le sont difficilement. Ce type de récompenses fait référence aux sentiments d'accomplissement, de réalisation, aux encouragements, à l'opportunité d'acquérir de nouvelles compétences et aux opportunités d'avancement (Facteau et al, 1995). Pour Facteau et al., (1995), les récompenses intrinsèques peuvent prédire le TA. Ils considèrent que les récompenses intrinsèques auront plus d'impact sur les apprenants dans leur motivation à apprendre et à transférer que les récompenses extrinsèques.

Selon une étude menée par Velada et al. (2007) auprès de 182 employés visant à évaluer deux dimensions de l'environnement de travail sur le TA (la rétroaction sur la performance et le soutien du supérieur), la rétroaction que reçoivent les apprenants du supérieur sur leur performance à la suite de l'activité de formation est corrélée

significativement au TA, et ce, trois mois après la formation. Pour leur part, Tannenbaum et Yukl (1992) expliquent qu'encourager la performance est une responsabilité du superviseur, car il est un élément clé de l'environnement supportant pour un transfert positif. Cependant, bien que la rétroaction donnée par un superviseur à son employé sur la performance au travail soit significative quant au TA, d'autres études ont démontré que le soutien du superviseur ne prédit pas le TA (Chiaburu & Marinova, 2005). Scaduto, Lindsay et Chiaburu, (2008) ont fait un sondage auprès de 495 employés et leurs résultats démontrent l'importance de l'échange du supérieur avec les apprenants en regard de la motivation à la formation et des mécanismes intervenant sur le TA.

Le soutien. Le concept de soutien organisationnel perçu concerne la perception par l'employé que son organisation s'engage envers lui, particulièrement qu'elle se soucie de son bien-être et valorise sa contribution à l'efficacité organisationnelle (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986). Haccoun et al., (1997) indiquent d'ailleurs que plusieurs études ont démontré que le soutien perçu par les apprenants après l'activité de formation influence les efforts déployés pour l'utilisation des apprentissages. De plus, ce soutien perçu s'avère d'autant plus important pour les apprenants ayant un faible SEP. Les résultats d'une étude menée par Grégoire, Propp et Poertner (1998) auprès de 210 apprenants qui ont assisté à une formation, révèlent que les apprenants appliquent leurs apprentissages en milieu de travail lorsqu'ils obtiennent du soutien après la formation. Les apprenants avaient rempli un questionnaire quatre

semaines après l'activité de formation sur les changements observés dans leur comportement en lien avec les objectifs de la formation et leur perception du soutien obtenu de la part de leur supérieur. Par ailleurs, Grossman et Salas (2011) rapportent que le soutien est l'une des variables les plus importantes dans l'environnement de travail lié au TA.

À cet effet, plusieurs études (Baldwin & Ford, 1988; Clarke, 2002; Ford & Weissbein, 1997; Quinones, Ford, Sego, & Smith, 1995; Richman-Hirsch, 2001; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Xiao, 1996) rapportent le supérieur comme ayant à jouer un rôle vital et comme étant un facteur-clé dans le soutien pour les apprenants pour l'utilisation des connaissances. Ils soulignent aussi que c'est la personne en mesure d'intervenir pour résoudre un problème de TA. Ainsi, lorsque les apprenants perçoivent le soutien de leur supérieur dans l'application des nouveaux apprentissages faits en formation, ils sont plus enclins à les intégrer au travail. Le soutien du supérieur à cet effet est défini comme étant le degré d'encouragement et d'importance accordée à la formation et à l'application des connaissances dans le travail (Baldwin & Ford, 1988). Les comportements identifiés d'un supérieur soutenant sont : discuter des apprentissages avec l'apprenant, participer à l'activité de formation, ainsi qu'encourager et accompagner l'apprenant dans l'utilisation des nouvelles compétences et habiletés de retour au travail (Larouche, 2006). Les messages envoyés par le supérieur immédiat sur l'importance de l'activité de formation peuvent aussi influencer la motivation à apprendre des apprenants (Tannenbaum & Yukl, 1992). Conséquemment, Cohen (1990)

mentionne que les apprenants obtenant le soutien de leurs supérieurs débiteront l'activité de formation avec une croyance positive que celle-ci sera pertinente dans la fonction de leur travail. De plus, l'étude de Scaduto et al., (2008) indique que les superviseurs peuvent influencer directement la motivation des employés quant à la formation, ce qui a un impact positif sur le TA, le maintien des apprentissages ainsi que leur généralisation. Selon Larouche (2006) le rôle du supérieur est cependant particulièrement crucial après la formation. Par ailleurs, une étude de Lim et Johnson (2002) révèle que ce sont les facteurs reliés au supérieur qui influencent le plus fortement le TA.

Malgré les affirmations de ces auteurs appuyant l'importance du soutien du supérieur immédiat pour favoriser le transfert, certaines études rapportent des données opposées. Velada et al., (2007) avancent, pour leur part, que le soutien du supérieur ne serait pas un prédicteur significatif sur le TA. Cependant, cette étude n'a évalué que le soutien du superviseur après une activité de formation. Ces auteurs mentionnent eux-mêmes qu'il s'avère pertinent d'évaluer le rôle du superviseur autant avant qu'après l'activité de formation. Une autre étude, celle de Chiaburu et Marinova (2005) décrite plus haut, révèle que le soutien du superviseur ne présente pas de lien significatif avec la motivation à apprendre et le TA. Cependant, tel qu'expliqué par les auteurs, une des hypothèses pouvant expliquer ce résultat concerne le fait que le groupe d'employés ayant participé à l'étude semblait moins dépendre de leur superviseur quant au TA que des politiques, procédures organisationnelles ou leur groupe d'échange entre collègues.

Enfin, Facticeau et al. (1995) stipulent plutôt que le soutien du supérieur est relié à la motivation avant la formation, mais non au TA.

Quant au soutien des collègues de travail, il est défini comme étant les attitudes et comportements des collègues qui renforcent et appuient l'utilisation de nouveaux apprentissages dans le travail (Holton, Chen, & Naquin, 2003). Holton, Bates, Seyler et Carvalho (1997) indiquent à partir d'une étude auprès de 189 opérateurs provenant de quatre unités de production différentes que le soutien des pairs est un des cinq facteurs ayant la plus forte corrélation avec le TA. Les travaux de Tracey et al. (1995) soulignent que les apprenants sont plus enclins à transférer lorsqu'ils obtiennent du soutien, non seulement des supérieurs, mais aussi de leurs collègues. Facticeau et al. (1995) stipulent même que le soutien des pairs a une influence plus grande sur le TA que le soutien du supérieur. Pour sa part Roussel (2007), indique que c'est grâce au soutien des pairs que le TA peut être favorisé. De plus, Hawley et Barnard (2005) soulignent que la formation de réseaux entre collègues et le partage des idées sur le contenu de la formation favorisent le TA après six mois. Néanmoins, l'étude de Cromwell et Kolb (2004) indique que l'utilisation d'un réseau entre pairs est un facteur non significatif en regard du TA, après une période d'un an. Par ailleurs, Ford et al., (1992) soutiennent que les réseaux entre collègues sont des prédicteurs significatifs dans la résolution de tâches complexes et difficiles. Cependant, en complément à cette conclusion, ces derniers auteurs soulignent que le manque de soutien des supérieurs limite l'influence positive des pairs dans le maintien des acquis. Pour leur part, Cromwell & Kolb (2004) suggèrent

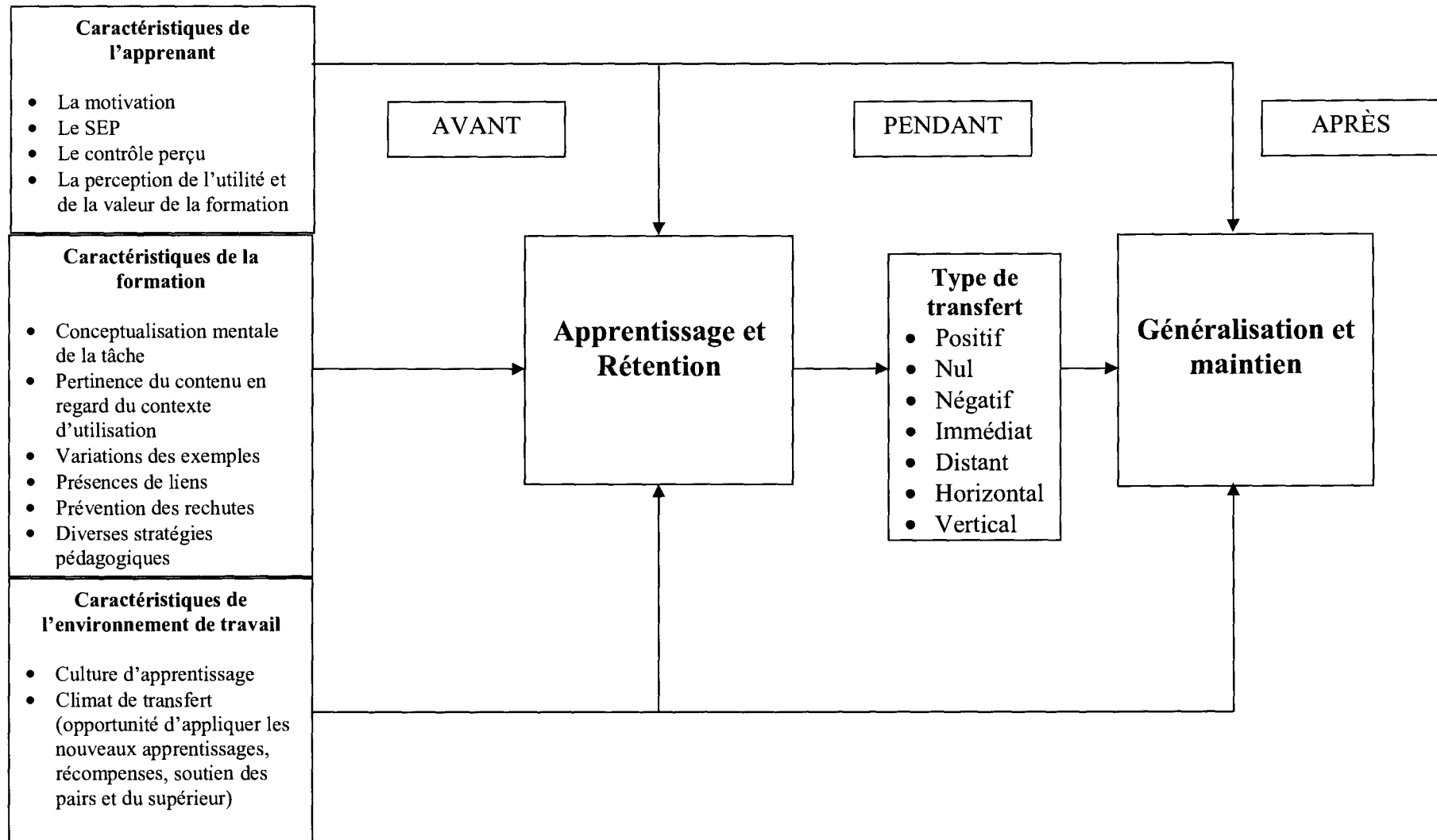
de poursuivre les efforts dans la compréhension des éléments spécifiques liés au réseau de soutien entre pairs qui influenceraient le TA. Par ailleurs, ces auteurs soulignent qu'un des défis importants dans les organisations est lié au temps consacré à la mise en pratique et à l'échange des connaissances à la suite d'une activité de formation. Alors qu'il s'avère important de créer des espaces pour que les apprenants puissent échanger entre eux et ainsi les aider dans les obstacles liés à l'application des nouveaux apprentissages, Cromwell et Kolb suggèrent de revoir les stratégies quant au temps consacré à la participation à un groupe de soutien, afin de ne pas surcharger les participants dans leur travail.

Pour conclure, les différents éléments qui affectent le TA sont synthétisés dans un schéma qui regroupe chacune des caractéristiques énumérées plus haut et provenant des connaissances sur le sujet issues de la documentation scientifique (voir Figure 2). Par ce fait, sont illustrées les trois caractéristiques principales (apprenant, formation et environnement) et leurs sous-caractéristiques qui ont le potentiel d'influencer les apprentissages, la rétention ainsi que le TA. Par ailleurs, ces caractéristiques peuvent intervenir avant, pendant ou après l'activité de formation, et ce, sous différentes formes et peuvent être manipulées par trois acteurs principaux soit : l'apprenant lui-même, le gestionnaire et le spécialiste de la formation. Finalement, le TA peut apparaître de manière positive, négative ou nulle, et peut être qualifié de distant, immédiat, horizontal ou vertical.

1. ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LE TRANSFERT

2. RÉSULTATS DE LA FORMATION

3. TRANSFERT ET MAINTIEN



Les acteurs ayant le potentiel d'influencer les éléments : 1) L'apprenant, 2) le gestionnaire et 3) le spécialiste de la formation

Figure 2. Les éléments qui affectent le TA

Objectif général et questions de recherche

Force est d'admettre le rôle important du supérieur dans les retombées d'une activité de formation suivie par les employés. Il influence le climat de transfert ainsi que la culture d'apprentissage, puis il est souvent au premier rang pour donner des récompenses, notamment à travers une évaluation positive de la performance, des encouragements et la mise en place d'opportunités de développement. Il contribue à l'établissement du lien perçu entre les objectifs de formation et ceux de l'organisation, donc à la motivation de l'apprenant. Enfin, il porte une responsabilité en ce qui a trait aux opportunités d'appliquer les nouveaux acquis. Les principes ainsi que les modèles sur le transfert des apprentissages dans les écrits scientifiques démontrent l'importance du supérieur immédiat à cet égard. Or, qu'en est-il du transfert des apprentissages lorsqu'il s'agit de cadres intermédiaires qui ont une grande autonomie dans leur travail et pour qui le supérieur hiérarchique est distant et peu encadrant? Considérant l'importance de la formation chez les cadres intermédiaires, leur statut particulier dans l'organisation et leur grande autonomie dans leur travail, peut-on penser que les éléments identifiés dans les écrits scientifiques sur le transfert des apprentissages s'appliquent de la même façon pour des supérieurs hiérarchiques que pour des employés de niveau hiérarchique inférieur? Plus précisément, quels sont les mesures de soutien organisationnel lorsqu'il s'agit de favoriser le TA des supérieurs qui participent à des activités de formation?

La présente thèse vise à identifier les caractéristiques de l'organisation qui peuvent influencer le TA d'un supérieur. De façon plus spécifique, il est visé de répondre aux trois questions suivantes.

1. Quels sont les facteurs organisationnels qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme exerçant une influence positive sur leur TA, suite à une activité de formation?
2. Quels sont les facteurs organisationnels qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme inhibant leur TA, suite à une activité de formation?
3. Parmi ces facteurs organisationnels, quels sont ceux qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme ayant le plus d'impact positif ou négatif sur leur TA?

Les écrits scientifiques exposent plusieurs problématiques quant au TA. Historiquement, ceux-ci se sont surtout intéressés aux caractéristiques individuelles et aux caractéristiques du programme de formation affectant le TA et de manière moindre aux caractéristiques organisationnelles. Néanmoins, depuis les dernières années, l'intérêt des études sur les caractéristiques de l'environnement de travail a grandit et on reconnaît maintenant toute l'importance de ceux-ci sur le TA. Par ailleurs, rares sont les recherches présentant la réalité d'un cadre intermédiaire en ce qui a trait à son TA. C'est pourquoi la présente thèse s'intéresse aux caractéristiques de l'organisation pouvant soutenir les cadres intermédiaires dans le transfert des apprentissages après une formation.

Méthode

Comme l'objet de la présente thèse est de mieux comprendre les facteurs de l'environnement de travail qui facilitent ou inhibent le transfert des apprentissages chez un personnel qui occupe un poste de gestionnaire et qu'il existe un manque de données empiriques sur cette réalité particulière dans les écrits recensés, nous avons opté pour une démarche exploratoire. Celle-ci a pris forme à travers une cueillette de données qualitatives réalisée au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées. Cette approche méthodologique permet de s'imprégner d'une situation réelle, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens (Gauthier, 2000). Par ailleurs, des mesures périphériques, de nature quantitative, ont été recueillies dans une première phase de l'étude. En effet, alors qu'une activité de formation est au cœur de la méthode déployée, le devis de recherche a permis de mesurer en un premier temps le niveau de connaissances et d'habiletés des participants à cette activité, à l'aide de données *pre* et *post* formation. C'est sur la base de ces données qu'a été recruté l'échantillon auprès duquel ont été menées les entrevues. En complément, une observation de l'atelier de formation a été faite par la chercheuse. Afin de rendre compte de la méthode, les pages qui suivent présentent l'information relative aux participants, à l'atelier de formation, aux instruments de cueillette des données, ainsi qu'au déroulement de la recherche.

Les participants

La cueillette des données s'est réalisée dans un CSSS régional, en lien avec un atelier de formation de sept heures sur l'obligation de civilité au travail. Cet atelier était offert six fois dans l'organisation et tous les cadres intermédiaires ainsi que le coordonnateur des soins infirmiers devaient y participer. Il s'agissait d'un atelier obligatoire qui s'insérait dans une démarche organisationnelle visant la prévention du harcèlement psychologique au travail.

Six personnes issues de la population décrite ci-dessus, notamment toutes des femmes, ont participé sur une base volontaire à la cueillette des données qualitatives en vue de connaître les mesures de soutien organisationnel qu'elles perçoivent comme facilitant ou inhibant leur TA, suite à l'activité de formation susnommée. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste de type intentionnel (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997) : d'une part, les participants devaient faire partie de la population visée (soit occuper une fonction de cadre intermédiaire dans l'organisation puis avoir participé à l'activité de formation) et avoir sous leur supervision trois employés et plus; d'autre part, il était visé recruter des personnes ayant démontré soit un niveau de transfert relativement élevé ou un niveau de transfert moindre (selon les mesures *pre* et *post* formation). Ce critère d'inclusion a été retenu jugeant qu'une information plus riche serait obtenue auprès de personnes se situant aux extrêmes, comparativement à un échantillon de personnes ayant majoritairement un niveau de transfert se situant dans la moyenne. Ainsi, après avoir normalisé les scores obtenus des

participants, trois participants se retrouvant à chaque extrémité de la courbe ont été contactés, et ainsi de suite jusqu'à l'établissement d'une entente pour une entrevue avec six personnes.

Les participantes sont âgées entre 30 et 60 ans, pour un âge moyen de 50 ans. Trois des participantes ont entre cinq et dix années d'ancienneté au sein d'un poste de gestion alors que les trois autres ont plus de 15 années d'expérience dans un tel poste. Au sein même du CSSS, quatre d'entre elles ont moins de cinq années d'expérience et les deux autres en ont cinq et plus.

Bien que l'échantillon ne comprenne qu'un nombre restreint de participantes, ce nombre a été jugé suffisant dans le cadre de la présente recherche exploratoire. Un seuil de saturation satisfaisant a été atteint (Thiétart, 2007) : il y avait une répétition des données d'une entrevue à l'autre et il fut jugé qu'il n'y aurait plus d'information capable d'enrichir de façon significative les données collectées. Concernant un échantillon totalement féminin, force est de reconnaître que ce sont en grande majorité des femmes qui occupent les postes de cadre intermédiaire et de coordination des soins infirmiers dans le secteur des services sociaux et de la santé. En effet, pour 77 femmes, il n'y a que 28 hommes qui occupent de tels postes au CSSS où s'est déroulée l'étude. Aussi, bien que des hommes aient été contactés pour participer aux entrevues, aucun n'a répondu positivement à cette demande.

Mode de recrutement

Toutes les personnes ayant participé à l'une ou l'autre des six activités de formation, ayant retourné dûment remplis les questionnaires *pre* et *post* formation et ayant indiqué sur l'un de ces questionnaires leur intérêt à participer aux entrevues pouvaient potentiellement participer à la phase centrale et qualitative de la recherche. Vingt-trois personnes ont ainsi été identifiées comme correspondant aux caractéristiques recherchées (6 hommes, 17 femmes). Étant donné un taux de participation potentielle supérieur aux besoins de la présente recherche, 7 personnes (1 homme et 6 femmes) ont été sollicitées en fonction du taux de transfert évalué. Un contact téléphonique visait d'abord à assurer le respect des critères d'inclusion et à vérifier si les personnes ciblées maintenaient toujours leur intérêt à participer aux entrevues. Le caractère libre de la participation était accentué. Une fois l'accord signifié, un moment de rencontre était planifié selon la disponibilité des deux parties.

L'atelier de formation

Comme l'atelier de formation est au cœur de la recherche, il importe d'en présenter les grandes lignes. Tel qu'introduit antérieurement, il s'agissait d'un atelier obligatoire d'une durée de sept heures. Les objectifs spécifiques de cet atelier étaient énoncés comme suit.

- 1) Comprendre les notions d'obligation de civilité, d'incivilité et de harcèlement psychologique.

- 2) Distinguer les rôles et les responsabilités de l'organisation, du gestionnaire et de l'employé.
- 3) Saisir l'importance des relations interpersonnelles de qualité dans un milieu de travail et le rôle de la communication.
- 4) Reconnaître ses inconforts et ses limites comme gestionnaire et déterminer des façons efficaces d'intervenir à l'aide d'outils simples et concrets.
- 5) Analyser une situation d'incivilité.
- 6) Actualiser un plan d'intervention en mettant en pratique les outils et les techniques présentés.

En raison de circonstances imprévues, trois personnes ont été formateurs ou formatrices pour cet atelier. Une première personne a animé un seul atelier. Par la suite, une autre personne a animé deux ateliers de formation. Finalement, une troisième personne a animé les trois dernières formations. Malgré le changement de personnes-ressources, les six ateliers ont été déployés selon le même devis autorisé.

Déroulement de l'atelier de formation

Tel qu'expliqué dans le contexte théorique, certaines caractéristiques de l'activité de formation quant au TA sont à considérer lors de l'évaluation de ses impacts. En effet, des moyens peuvent être pris pendant la formation pour favoriser le TA (Laroche & Haccoun, 1999; Toupin, 1997). Afin de pouvoir rendre compte du déroulement de l'activité de formation et de pouvoir en considérer la qualité dans l'interprétation des

résultats, la chercheuse a observé un des six ateliers de formation. L'information relative à cette observation est ici présentée, afin de faciliter une saisie intégrée de tous les éléments s'y rapportant.

Une grille d'observation a été conçue spécifiquement aux fins de la présente étude (voir Appendice A). Ainsi, l'observation a porté sur les éléments suivants, issus des écrits de Burke et Hutchins (2007), Laroche et Haccoun, (1999) et Toupin (1997) : 1) la pertinence du contenu; 2) la conceptualisation mentale de la tâche; 3) la présence de liens; 4) la discussion des enjeux pour le travail et pour l'organisation en général; 5) l'identification des blocages; 6) la variation des exemples; 7) ainsi que diverses stratégies pédagogiques telles que l'apprentissage par *modeling*, l'absence d'une surcharge d'information, l'apprentissage actif, les exemples basés sur des erreurs, la répétition des tâches ainsi que la pratique immédiate et la rétroaction.

Il a été jugé que l'observation d'une activité suffisait, puisque les six ateliers de formation se déroulaient selon le même devis préétabli. En outre, il était prévu que la même personne-ressource anime tous les ateliers de formation. L'observation s'est déroulée lors du premier atelier de formation, et ce, pour la durée totale de l'atelier, soit de 8 h 30 à 16 h 30. Il s'agit d'une observation directe méthodique (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et al., 2000), puisqu'une grille a été conçue au préalable et que l'observation s'est réalisée sur des éléments précis. Les participants ont été informés sur place, avant le début de l'activité de formation, des raisons de la présence de

l'observatrice, des éléments de l'observation, ainsi que de son engagement à ne dévoiler aucune information relative aux sujets abordés lors de la rencontre. Pour sa part, le formateur avait été contacté d'avance et avait donné son accord à l'observation, et ce, en signant un formulaire de consentement. Pour exercer son rôle d'observatrice, la chercheuse s'est placée à un endroit le moins intrusif possible et a pris silencieusement des notes, selon la grille d'observation. Cependant, à la demande du formateur, celle-ci a participé à certaines activités et échanges.

Observation de l'atelier de formation

À la lumière de l'observation effectuée, il convient d'avancer que l'atelier de formation fut apprécié par l'ensemble des participants, puisqu'une participation dynamique a pu être observée par ceux-ci tout au long de l'atelier. Par ailleurs, par les commentaires et les mises en situation énoncées par les participants, il semble que la formation convenait à un besoin particulier dans leur contexte de travail et il s'en dégageait une satisfaction des nouveaux apprentissages réalisés. L'atelier de formation s'est déroulé sans anicroche et tout semblait couler et se mettre en place de manière naturelle. Une bonne dynamique entre les participants et le formateur a été observée et les échanges se voulaient à propos en fonction du contenu enseigné.

Instruments de cueillette des données

Tel que mentionné antérieurement, deux collectes de données quantitatives à l'aide de questionnaires *pre* et *post* formation ont été réalisées dans le cadre de la présente recherche, notamment dans le but de mesurer le TA. Bien que cette cueillette de données quantitatives soit de nature périphérique dans le cadre de la recherche, il importe d'en présenter les instruments de mesure en bonne et due forme. Par la suite, sera présenté le canevas d'entrevue préparé pour mener les entrevues individuelles sur lesquelles reposait l'atteinte des objectifs de recherche.

Instruments de cueillette de données quantitatives

Le questionnaire visant à mesurer le taux de TA a été bâti pour les fins spécifiques de la présente étude. Il contient d'une part des éléments relatifs aux objectifs spécifiques de l'atelier de formation, et, d'autre part, des éléments relatifs aux différentes caractéristiques personnelles et organisationnelles qui peuvent influencer le TA, selon les connaissances exposées dans le contexte théorique de la présente thèse. De façon plus spécifique, le questionnaire est composé de 30 énoncés couvrant cinq dimensions : 1) la perception des cadres intermédiaires quant à leurs connaissances et habilités en matière de civilité au travail (objets de la formation) (questions 1 à 21); 2) leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'application des connaissances (questions 22 à 24); 3) leur degré de motivation à appliquer les connaissances (questions 25 et 26); 4) leur perception quant à l'utilité et la valeur de la formation (questions 27 et 28); 5) leur contrôle perçu (questions 29 et 30). Pour chaque énoncé, une échelle de

réponse de type Likert en quatre points était utilisée, 1 correspondant à *pas du tout*, 4 correspondant à *tout à fait*. Quelques éléments additionnels complètent le questionnaire, selon qu'il correspond au temps de passation préformation ou au temps de passation postformation.

Avant la distribution du questionnaire, celui-ci a été soumis à un prétest auprès de la conseillère en développement organisationnel et développement des compétences du CSSS. Celle-ci connaissait bien le contenu et les objectifs de la formation. Par ce fait, sa collaboration a été sollicitée pour répondre au questionnaire (incluant les variantes des questionnaires *pre* et *post* formation) et pour communiquer ses commentaires à la chercheuse. Il s'ensuivit quelques ajustements mineurs, comme celui d'utiliser le terme « situations d'incivilité » au lieu de « situations conflictuelles », puisqu'il s'avérait plus juste de parler d'incivilité que de conflits. Par ailleurs, cela a permis d'estimer que le temps de passation d'un questionnaire était d'environ 20 minutes. La version finale du questionnaire, incluant ses variantes *pre* et *post* formation, est présentée à l'Appendice B.

Le questionnaire préformation. Le questionnaire du temps 1 comporte des questions visant à recueillir des informations sur les caractéristiques des répondants, notamment l'âge des participants, le sexe, le nombre d'années d'ancienneté au sein de leur poste de travail, ainsi que le nombre d'années d'ancienneté au sein d'un poste de gestion (questions 45 à 48). Par ailleurs, une question particulière est ajoutée à la fin du

questionnaire, en vue d'identifier les personnes qui accepteraient de participer subséquemment à une entrevue individuelle (question 49). Enfin, il était demandé d'inscrire sur le questionnaire un code d'identification personnel (question 44), puisque les résultats aux questionnaires passés aux deux temps devaient être comparés, dans le but d'apparier les données aux mêmes participants. Ce mécanisme d'identification a évité aux participants de s'identifier de façon nominative, protégeant dans une certaine mesure leur anonymat. Le code suggéré était le nom de jeune fille de leur mère suivi de leur année de naissance.

Le questionnaire postformation. Le même questionnaire de base a été utilisé au temps 2 (questions 1 à 30). Cependant, alors que le questionnaire préformation contient des questions sur les caractéristiques des répondants, le questionnaire postformation contient des questions sur des variables organisationnelles, notamment sur la perception des répondants quant : 1) à la culture d'apprentissage de leur milieu de travail; 2) aux liens stratégiques entre la formation et les objectifs de leur département; 3) à l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages; 4) à l'impact des apprentissages sur leur environnement de travail; et finalement 5) au soutien organisationnel (questions 31 à 43).

Le canevas d'entrevue

Tel qu'introduit antérieurement, l'entrevue individuelle de type semi-structuré a été utilisée pour recueillir l'information directement liée aux objectifs de la recherche

rapportée dans la présente thèse. Ce mode de cueillette offre une grande flexibilité, donne aux répondants l'opportunité de nuancer leurs propos et permet l'émergence de données imprévues, mais néanmoins pertinentes (Lescarbeau, 1994). Ainsi, un canevas a été conçu pour les fins spécifiques de la recherche, voir l'identification des facteurs personnels et organisationnels perçus comme ayant inhibé ou favorisé le TA (voir Appendice C). Les questions reliées aux facteurs personnels comportent quatre dimensions : 1) la motivation et l'intérêt à l'égard de l'activité de formation et au transfert des apprentissages à la suite de celle-ci; 2) le sentiment d'efficacité personnelle; 3) le contrôle perçu; 4) l'utilité et la valeur perçues de l'activité de formation. Quant aux questions reliées aux facteurs organisationnels, celles-ci comportent cinq dimensions soit : 1) le soutien perçu du superviseur; 2) le soutien perçu des collègues; 3) la culture organisationnelle; 4) les différents types d'incitatifs au TA et 5) la perception quant aux liens entre l'activité de formation et le travail. Le canevas d'entrevue était aussi conçu de façon à recueillir de l'information en fonction de trois temps : 1) avant la formation, 2) pendant la formation et 3) après la formation. Finalement, des questions d'ordre général complètent le canevas d'entrevue, permettant de mettre en lumière les principaux éléments qui, selon les participants, ont favorisé ou inhibé leur TA après l'activité de formation.

Déroulement de la recherche

La cueillette des données s'est échelonnée du 13 octobre 2009 au 19 octobre 2010. Une année complète s'est donc écoulée entre la passation du premier

questionnaire et la terminaison des entrevues. Il importe de noter ici que des événements hors du contrôle de l'organisation, et conséquemment hors du contrôle de la chercheuse, ont retardé certaines étapes du projet planifié. En effet, la pandémie de la grippe H1N1 à l'hiver 2010 et le rôle central des CSSS dans la gestion de cette pandémie ont déclenché une suite d'incidents imprévus, dont le report d'ateliers de formation et les changements de personnes-ressources pour donner la formation. Malgré ces aléas, une fois le processus de recherche entamé (avant l'annonce de la pandémie), celle-ci s'est poursuivie selon le protocole planifié.

En un premier temps, le projet de recherche a été présenté à tous les cadres intermédiaires et au coordonnateur des soins infirmiers ($N = 103$) par la directrice des ressources humaines, dans une note de service envoyée par courrier électronique (voir Appendice D). Cela s'est fait une semaine avant la distribution du questionnaire préformation. Toutes les personnes devant participer à l'atelier de formation ont ainsi été mises au courant du projet, même si elles n'étaient pas toutes ciblées pour la réalisation du projet (p. ex., un cadre intermédiaire n'ayant pas trois employés sous sa supervision). Il s'avérait en effet important d'informer toutes les personnes devant participer à la formation du projet de recherche, afin d'éviter différents questionnements pouvant nuire d'une façon ou d'une autre à la vie de l'organisation.

Passation des questionnaires pre et post formation

Deux semaines avant le premier atelier de formation, une version papier du questionnaire préformation a été envoyée aux cadres intermédiaires ayant trois employés et plus sous leur supervision ainsi qu'au coordonnateur des soins infirmiers ($N = 68$). Cela s'est fait par courrier interne dans une enveloppe cachetée contenant une enveloppe-réponse pour le retour du questionnaire. Une lettre de présentation contenant les éléments habituels d'un formulaire de consentement accompagnait le questionnaire (voir Appendice E). Le fait de retourner le questionnaire rempli constituait en soi un consentement éclairé à participer volontairement à l'étude.

Afin de pouvoir assurer la comparaison des résultats aux temps de passation 1 et 2 et de faire parvenir en temps opportun le questionnaire *post* formation aux personnes concernées, un code d'identification personnel a été attribué à chacun des participants par la chercheuse. Ce code est distinct de celui inscrit par les participants sur les questionnaires (le nom de jeune fille de leur mère et l'année de naissance). Il s'agit en fait d'un code que seule la chercheuse connaissait et auquel elle était la seule à avoir accès, afin de pouvoir apparier les questionnaires aux participants. Ainsi, ce code servait à prendre en considération les résultats obtenus pour pouvoir identifier et sélectionner, par la suite, les personnes à l'entrevue.

Le questionnaire postformation a été distribué de la même façon que le premier aux personnes concernées, cinq semaines après leur participation à l'atelier de

formation. Évaluer le taux de TA seulement cinq semaines après l'activité de formation impose certes des limites à l'évaluation d'une application des acquis maintenue dans le temps. Néanmoins, des études ont démontré que le taux de TA après un mois est un indicateur fiable de la quantité d'apprentissages transférés après un an (Axtell et al., 1997; Tamkin cité dans Dunberry & Péchard, 2007). Ces études notent qu'il n'y a pas de différence significative entre une mesure du TA après un mois et un an.

Quarante et une personnes (30 femmes; 11 hommes) ont retourné le questionnaire préformation, puis 30 personnes (23 femmes; 7 hommes) ont retourné le questionnaire postformation. Au terme de cette phase de cueillette de données, il s'avère que seulement 23 personnes (17 femmes; 6 hommes) ont répondu aux deux questionnaires, correspondant à 33,8 % de la population visée.

Les entrevues individuelles

Les entrevues ont duré environ 45 minutes et se sont déroulées dans le bureau des gestionnaires ayant accepté d'y participer. Les entrevues ont eu lieu de 15 à 48 semaines après leur participation à l'atelier de formation. Chaque rencontre a débuté par un rappel des objectifs de l'entrevue, la lecture du formulaire de consentement et sa signature (voir Appendice F). De façon générale, les participantes ont manifesté une grande ouverture à partager leur expérience personnelle concernant l'application des acquis à la suite de l'activité de formation. En particulier, elles semblaient préoccupées par la gestion de l'incivilité au travail et il s'en dégageait le souhait d'être appuyées dans

leurs efforts de TA. Par ailleurs, compte tenu du long délai entre l'activité de formation et le moment de l'entrevue, il s'avère possible qu'il y ait eu des difficultés en ce qui a trait aux souvenirs exacts des événements. Par ce fait, on constate parfois dans les propos recueillis lors des entrevues une tendance à généraliser leur expérience à l'égard de l'ensemble des formations reçus, plutôt qu'à se centrer sur l'utilisation spécifique des apprentissages liés à l'activité de formation sur l'obligation de civilité au travail.

Résultats

La présente section sert à exposer les résultats obtenus lors de la cueillette des données. Comme celle-ci s'est effectuée à la fois par voie de questionnaires et par la réalisation d'entrevues individuelles, c'est en deux sous-sections principales que seront exposés les résultats. Bien que les données quantitatives aient été recueillies dans une optique périphérique aux visées de la recherche, différentes analyses ont été effectuées à titre exploratoire pour examiner ce qu'elles pouvaient révéler au sujet du TA et des variables pouvant l'affecter. Ainsi, la première partie de la présente section exposera les résultats de l'analyse des données quantitatives obtenues par questionnaires, soit ceux avant et après l'activité de formation. La seconde rendra compte de l'analyse qualitative du contenu obtenu en entrevue. Chacun de ces modes d'analyse sera exposé en temps et lieu. Un complément d'information issue de l'observation de l'activité de formation par la chercheuse tiendra lieu de troisième sous-section principale.

Analyse des données quantitatives

Les réponses aux deux questionnaires utilisés pour mesurer le TA, un rempli avant la formation et le second rempli environ cinq semaines après la formation, ont été saisies dans le logiciel SPSS.

En premier lieu, les moyennes des scores des participants pour chacune des sept variables mesurées (les connaissances sur le sujet, les comportements adoptés en lien

avec la gestion de l'incivilité, le SEP, la motivation personnelle à apprendre, la motivation à transférer, la perception de l'utilité et de la valeur de la formation et le contrôle perçu) ont été calculées. Par la suite, un calcul de différence entre ces moyennes a été effectué dans le but de mesurer l'écart obtenu entre le score avant et après la formation. Cette analyse a permis d'identifier un bassin de répondants potentiels pour l'entrevue individuelle, selon les résultats observés : des répondants ayant un niveau élevé d'utilisation des comportements de gestion sur la civilité au travail et d'autres ayant un niveau faible d'utilisation des comportements de gestion sur la civilité au travail étaient ciblés.

En deuxième lieu, une analyse de *test t* pour échantillons appariés a été effectuée dans le but de comparer les résultats obtenus aux deux temps de passation du questionnaire, pour ainsi vérifier s'il existait une différence significative, et ce, tant au niveau global de l'utilisation des comportements de gestion sur la civilité au travail qu'au niveau des dimensions traitées à l'intérieur du questionnaire. Parallèlement, un portrait représentant les quatre groupes des scores sur l'échelle Likert (1. *Pas du tout*, 2. *Peu*, 3. *Assez* et 4. *Tout à fait*) a été réalisé dans le but d'examiner visuellement la distribution des scores obtenus avant et après l'activité de formation pour chacune des variables mesurées dans les deux temps.

En troisième lieu, des analyses descriptives ont été effectuées pour chacune des variables organisationnelles mesurées dans les questionnaires avant et après la

formation. Finalement, bien que les visées de la recherche portent surtout sur les données qualitatives obtenues lors des entrevues, une analyse de régression multiple a complété les analyses sur les données quantitatives. Cette dernière analyse, menée à titre exploratoire, a permis d'examiner le potentiel de prédiction des facteurs liés à l'apprenant, du soutien organisationnel perçu et des connaissances apprises sur l'utilisation des comportements visés en matière de gestion de la civilité au travail, après l'activité de formation.

Fiabilité interne des questions servant à mesurer les variables à l'étude

La taille de l'échantillon ne permet pas de procéder aux analyses factorielles qui s'imposent lorsqu'il s'agit de valider un instrument de mesure. La cohérence interne des échelles utilisées dans les questionnaires a cependant été vérifiée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Les résultats obtenus présentent un niveau élevé de consistance interne des questions constituant chacun des construits mesurés, étant donné les valeurs élevées de corrélation ($0,71 < \alpha < 0,89$), tel qu'exposé au Tableau 4. Le seuil minimal requis selon Nunnally (1978) est 0,70. Seules les motivations avant ($\alpha = 0,47$) et après la formation ($\alpha = 0,54$) ainsi que l'opportunité d'application des nouveaux apprentissages ($\alpha = 59$) présentaient une faible homogénéité des éléments mesurés; néanmoins, la correction de Spearman Brown a été réalisée pour ces facteurs et ils sont jugés satisfaisants.

Tableau 4

Consistance interne des items aux questionnaires, en fonction des construits mesurés

| Construits mesurés | Alpha de Cronbach (α) | | Nbr d'items |
|--|--------------------------------|----------------|-------------|
| | Pre formation | Post formation | |
| Motivation | 0,78 | 0,82 | 2 |
| Perception de l'utilité et la valeur de la formation | 0,82 | 0,89 | 2 |
| Contrôle perçu | 0,89 | 0,89 | 2 |
| SEP | 0,87 | 0,87 | 3 |
| Liens stratégiques entre les objectifs de la formation et ceux du département | -- | 0,71 | 2 |
| Opportunité d'application des apprentissages | -- | 0,79 | 3 |
| Soutien organisationnel perçu (supérieur, collègues, organisation du travail et culture d'apprentissage) | -- | 0,84 | 7 |
| Connaissances sur le sujet | 0,82 | 0,82 | 10 |
| Utilisation des comportements de gestion de civilité au travail | 0,81 | 0,84 | 11 |
| Caractéristiques des apprenants | 0,72 | 0,86 | 9 |

Examen des différences pre et post formation au regard des connaissances et comportements ciblés

Un histogramme a été réalisé dans le but d'examiner la distribution des différences potentielles entre les scores *pre* et *post* formation pour les connaissances et pour les comportements relatifs à la gestion de civilité au travail. Chacun des histogrammes a été conçu en calculant la moyenne obtenue pour chaque participant de son niveau de connaissances sur le sujet et de son degré d'utilisation des comportements

de gestion de civilité au travail avant et après la formation. Par la suite, la différence de ces moyennes a été calculée entre le temps 2 et le temps 1, afin d'obtenir le score de différence. Ainsi, chacune des colonnes des histogrammes présentés aux Figures 3 et 4 rapporte ce degré de différence. La distribution obtenue tant au niveau des connaissances qu'au niveau des comportements montre des aires asymétriques, sans toutefois être très prononcées. Malgré une certaine asymétrie un peu plus élevée au niveau des connaissances (Figure 3), ces représentations soulignent la variabilité des résultats et suggèrent que tous les participants, mis à part un, ont augmenté, à différents degrés, leur niveau de connaissances sur le sujet ainsi que l'utilisation de comportements associés à la gestion sur la civilité au travail, après l'activité de formation. En ce qui a trait aux connaissances (Figure 3), les participants ont augmenté en moyenne leur niveau de connaissances de 0,73. Quant au degré d'utilisation des comportements de gestion de civilité au travail (Figure 4), en moyenne, les participants ont augmenté de 0,42 leur degré d'utilisation de ces comportements après la formation. La prémisse de normalité de la distribution de la différence semble être respectée. Il s'avérerait donc pertinent de procéder à une analyse comparative des moyennes.

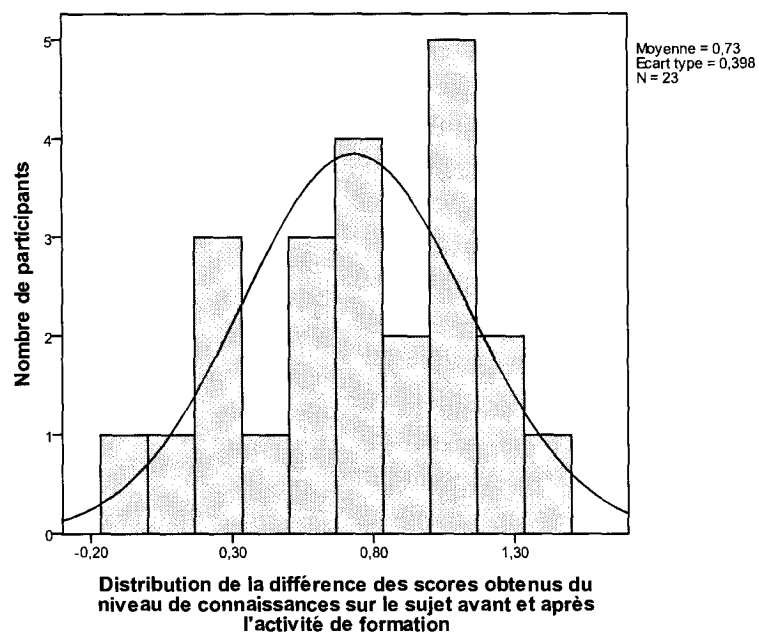


Figure 3. Distribution de la différence du niveau de connaissances avant et après l'activité de formation.

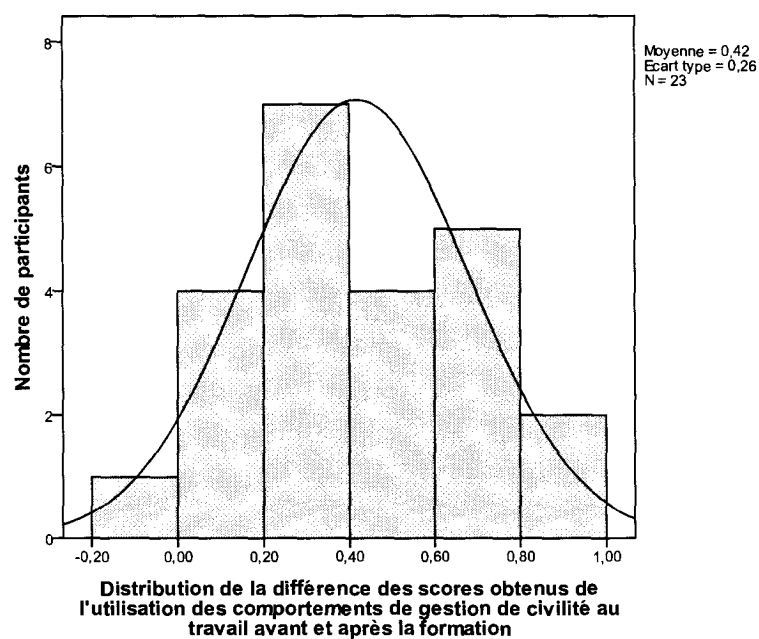


Figure 4. Distribution de la différence du degré d'utilisation de comportements de gestion de la civilité au travail, avant et après l'activité de formation.

Chez les 23 participants, le niveau de connaissances sur le sujet est passé d'une moyenne des scores auto-rapportés de 2,9 sur 4 avant la formation, à une moyenne de 3,6 au deuxième temps de mesure, soit cinq semaines après l'activité de formation. Quant à l'utilisation de comportements relatifs à la gestion de la civilité au travail, la moyenne des scores auto-rapportés est passée de 3 au temps 1, à 3,4 au temps 2. Afin de vérifier si ces différences entre les deux temps de mesure ne sont pas que l'effet du hasard, une analyse utilisant le *test t* pour échantillons appariés a été réalisée. Les résultats sont présentés au Tableau 5 qui affiche un degré de signification de zéro sur les deux variables ($p < 0,0005$). L'analyse effectuée révèle donc que les différences entre les mesures *pre* et *post* formation sont significatives. Il y donc chez les participants une augmentation des connaissances et de comportements relatifs à la gestion de la civilité au travail, cinq semaines après l'activité de formation.

Tableau 5

Différences entre les moyennes pre et post formation au regard des connaissances et des comportements relatifs à la gestion de la civilité au travail

| Variables | M | ÉT | Erreur standard moyenne | t | Ddl | Sig (bilatéral) |
|---------------|-------|------|-------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Connaissances | -0,73 | 0,40 | 0,08 | -8,84 | 22 | 0,000* |
| Comportements | -0,42 | 0,26 | 0,05 | -7,73 | 22 | 0,000* |

* $p < 0,0005$

Afin de bien situer les connaissances sur le sujet et l'utilisation de comportements de gestion sur la civilité au travail avant et après l'activité de formation, un portrait global de chacun de ces temps a été réalisé pour chacune des variables. Ces portraits regroupent les scores auto-rapportés des participants à chacun des deux temps, distribués en quatre groupes correspondant à l'échelle des scores. Le groupe 1 représente les participants qui ont indiqué ne pas connaître du tout le contenu nommé ou n'agir aucunement selon le comportement énoncé. À l'opposé, le groupe 4 représente les participants qui ont évalué connaître pleinement le contenu nommé ou agir tout à fait selon le comportement énoncé. Ces portraits permettent de procéder à une analyse visuelle de la distribution des données et de bien saisir la répartition des participants dans les quatre groupes, et ce, dans les deux temps. Chacune de ces figures sera exposée au fur et à mesure de la présentation des variables.

Les connaissances. En ce qui a trait aux connaissances détenues sur le sujet avant et après la formation (p. ex., *Je connais les notions reliées au harcèlement psychologique*), tel qu'illustré aux Figures 5 et 6, les histogrammes révèlent un changement marqué après la formation. Avant l'activité de formation (Figure 5), la majorité des participants ($n = 16$) se situe dans le groupe 3 et quelques participants se répartissent dans les groupes 2 et 4. Personne n'a utilisé la cote 1 pour évaluer ses connaissances; conséquemment, personne ne se retrouve dans le groupe 1. Il semble donc que les participants possédaient déjà des connaissances pertinentes avant la formation. La Figure 6 révèle la répartition des groupes selon leur évaluation des

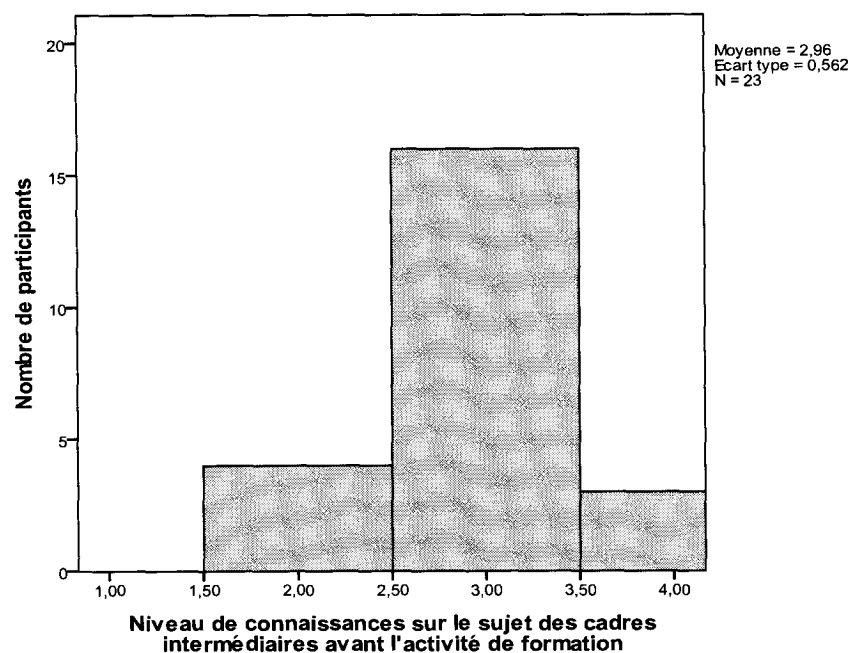


Figure 5. Portrait du niveau de connaissances des cadres intermédiaires sur la civilité au travail avant l'activité de formation.

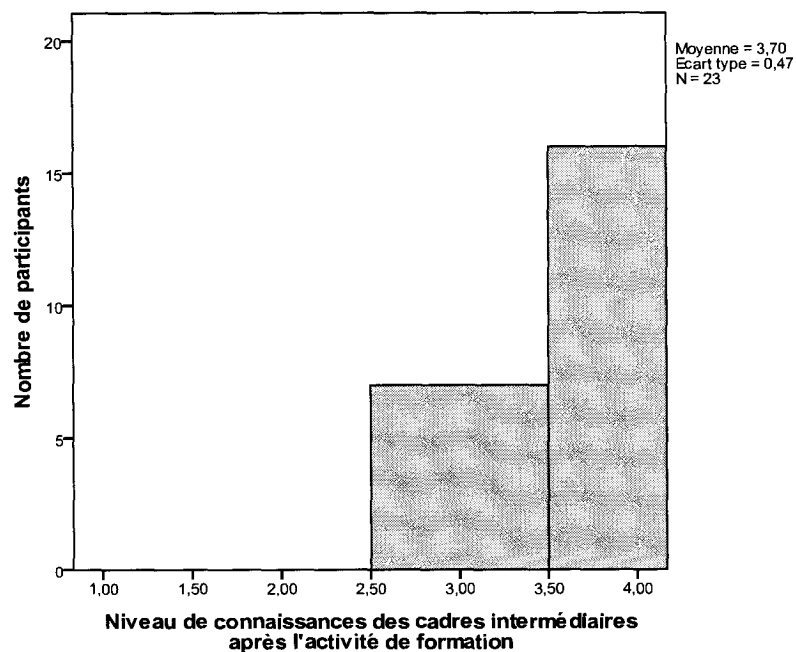


Figure 6. Portrait du niveau de connaissances des cadres intermédiaires sur la civilité au travail après l'activité de formation.

connaissances après l'activité de formation. Seules les cotes 3 et 4 ont alors été utilisées et les participants sont répartis entre les groupes 3 et 4, avec une majorité dans le groupe 4. Cette fois, non seulement il n'y a aucun participant dans le groupe 1, mais il n'y en a aussi aucun dans le groupe 2. L'analyse visuelle des résultats suggère donc que l'activité de formation a permis aux participants d'acquérir de nouvelles connaissances, et ce, de façon notable.

Les comportements. En ce qui a trait à l'utilisation de comportements de gestion de la civilité au travail (p. ex., *J'interviens dans mon équipe de travail afin de tendre vers un climat harmonieux*), les histogrammes des Figures 7 et 8 révèlent un changement moins marqué que celui observé dans les figures précédentes, mais néanmoins manifeste. L'histogramme à la Figure 7 révèle que la majorité des participants ($n = 15$) faisait déjà une utilisation relativement élevée des comportements ciblés, avant même que ne soit offerte la formation. Encore une fois, aucun participant ne se retrouve dans le groupe 1. Un petit nombre de participants a répondu agir peu selon les comportements énoncés (groupe 2), alors qu'un autre petit nombre de participants a évalué agir pleinement selon les comportements énoncés (groupe 4). L'histogramme qui représente la répartition des participants selon leur évaluation d'utilisation des comportements ciblés après l'activité de formation est à la Figure 8.

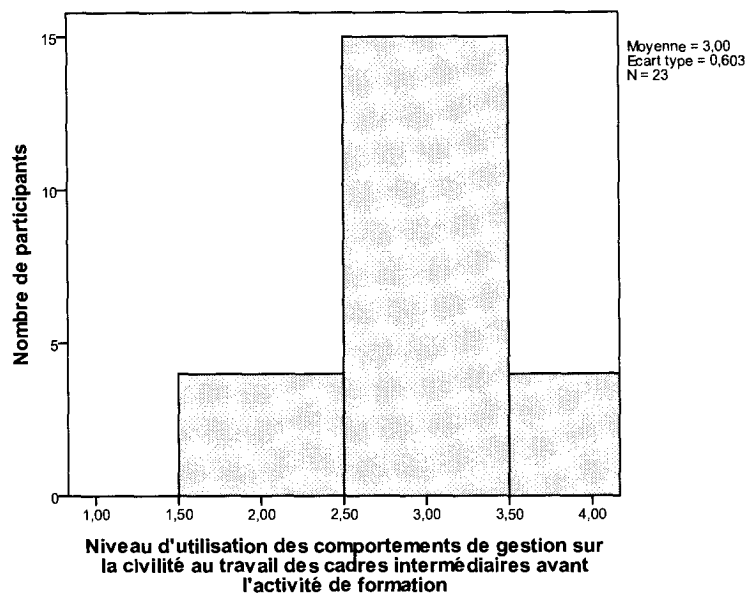


Figure 7. Portrait de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail des cadres intermédiaires avant l'activité de formation.

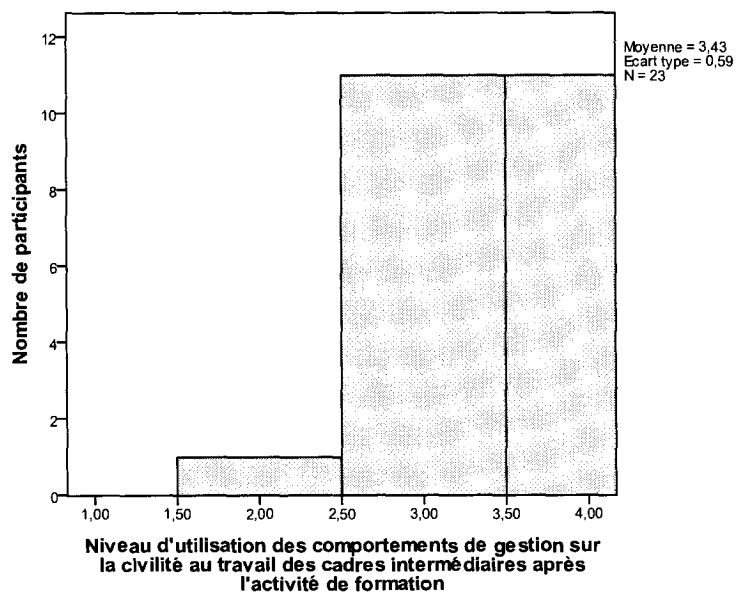


Figure 8. Portrait de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail des cadres intermédiaires après l'activité de formation.

L'analyse visuelle des deux histogrammes révèle une évolution des connaissances ou habiletés chez la majorité des participants ($n = 22$), se situant tous sauf un dans les groupes 3 et 4. Ces représentations graphiques de l'évolution des connaissances et comportements illustrent les différences détectées par l'application du *test t* aux mesures *pre* et *post* formation.

Examen des différences pre et post formation relatives aux facteurs personnels

Un *test t* à échantillons appariés a aussi été effectué à l'égard des facteurs personnels des apprenants : leur motivation à apprendre, leur motivation à transférer, leur SEP, leur niveau de contrôle perçu, ainsi que leur perception de l'utilité et de la valeur de la formation. Le *test t* avait pour but de vérifier s'il existe une différence significative entre les deux temps de mesure, soit avant la formation et cinq semaines après. Tel qu'observé dans le Tableau 6, les résultats révèlent que seul le SEP est significativement plus élevé après l'activité de formation qu'avant, et ce, de façon fortement significative, le degré de signification étant zéro ($p < 0,0005$). Aucune différence significative n'est observée en ce qui a trait à la motivation à apprendre et à transférer, à la perception de l'utilité et de la valeur de la formation, et au contrôle perçu.

Une analyse visuelle des histogrammes de répartition des participants en quatre groupes selon leur évaluation de leur niveau de SEP a été faite. Les Figures 9 et 10 qui exposent les histogrammes des résultats avant et après la formation illustrent l'augmentation du SEP chez les participants.

Tableau 6

Comparaison des résultats obtenus avant et après l'activité de formation à l'égard des facteurs personnels des apprenants (N = 23)

| Variables | M | ÉT | Erreur standard moyenne | t | Ddl | Sig (bilatéral) |
|---------------------------|-------|------|----------------------------|-------|-----|--------------------|
| Motivation à apprendre | 0,13 | 0,46 | 0,09 | 1,37 | 22 | 0,19 |
| Motivation à transférer | 0,04 | 0,37 | 0,08 | 0,57 | 22 | 0,58 |
| S.E.P | -0,54 | 0,47 | 0,09 | -5,49 | 22 | 0,00* |
| Contrôle perçu | -0,28 | 0,65 | 0,14 | -2,07 | 22 | 0,05 |
| Utilité et valeur perçues | 0,07 | 0,35 | 0,07 | 0,90 | 22 | 0,38 |

* $p < 0,0005$

En effet, tel qu'illustré dans la Figure 9, avant l'activité de formation, près de la moitié des participants ($n = 10$) évaluait leur SEP comme étant faible (groupe 2) et l'autre moitié ($n = 11$) l'évaluait comme étant assez élevé (groupe 3). Seulement deux personnes l'ont évalué à l'aide de la cote 4. La Figure 10 révèle qu'après avoir participé à l'activité de formation, l'évaluation du SEP est élevée chez un plus grand nombre de participants. En effet, la hauteur de la colonne du groupe 2 a diminué considérablement, alors que celle des colonnes 3 et 4 a augmenté; la taille du groupe 4 a plus que doublé. La formation semble donc avoir contribué à augmenter le SEP des participants en matière de gestion de la civilité au travail.

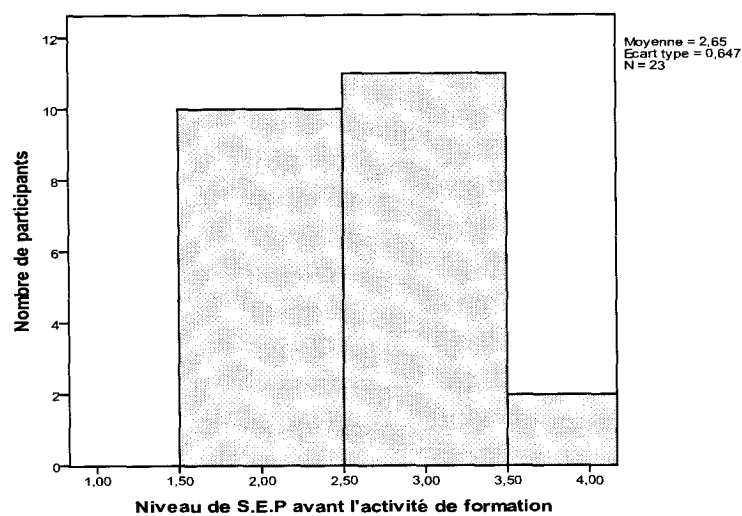


Figure 9. Portrait du niveau de S.E.P des participants avant l'activité de formation.

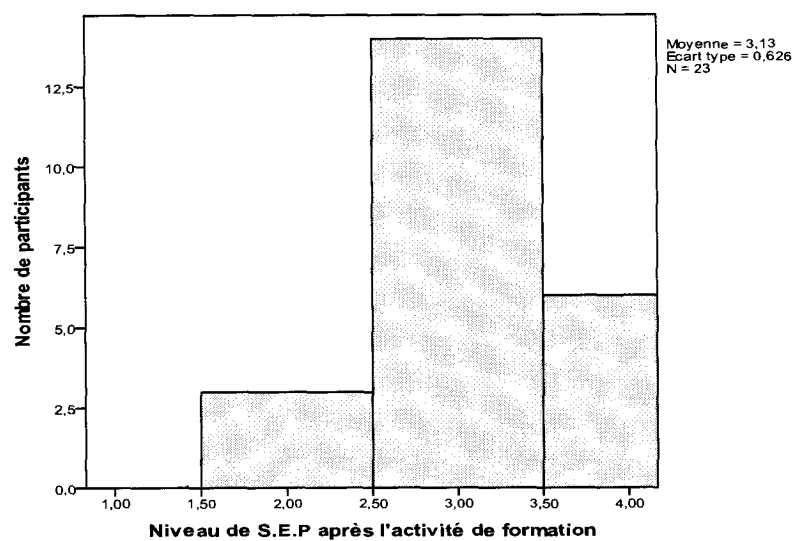


Figure 10. Portrait du niveau de S.E.P des participants après l'activité de formation.

Statistiques descriptives

Les scores moyens sont exposés au Tableau 7 pour chacune des quatre variables organisationnelles mesurées par le questionnaire distribué cinq semaines après l'activité de formation : a) l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages, b) le soutien organisationnel perçu, c) le lien stratégique perçu entre l'activité de formation et les objectifs de l'organisation et d) la culture d'apprentissage de l'organisation. Pour chacune de ces variables, les moyennes obtenues sont élevées, se situant entre 3,3 et 3,8 sur l'échelle de 4. Ainsi, de façon générale, il semble que les participants considèrent avoir eu l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages, ils perçoivent un bon soutien de la part de l'organisation (collègues, supérieur et matériel), ils perçoivent un lien stratégique entre les objectifs de la formation et ceux de l'organisation et finalement ils considèrent que leur organisation encourage une culture d'apprentissage.

Analyse exploratoire de régression multiple

À titre exploratoire, une analyse de régression multiple a été réalisée dans le but de vérifier, d'une part, l'influence et la prédiction potentielle des caractéristiques des apprenants (motivation, SEP, contrôle perçu, perception de l'utilité et de la valeur de la formation), du soutien organisationnel perçu et des connaissances acquises, en regard de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail après l'activité de formation. D'autre part, cette analyse visait à évaluer l'importance potentielle de la contribution unique de chacune de ces variables. Une méthode avec une entrée forcée a été choisie, aucun critère ne justifiant de hiérarchiser l'ordre d'entrée des variables.

Tableau 7

Moyennes relatives aux variables de l'environnement de travail (n=30)

| Variables | Moyennes | Écarts types |
|---|----------|--------------|
| Opportunités d'application des nouveaux apprentissages | 3,4 | 0,62 |
| Soutien organisationnel perçu | 3,3 | 0,65 |
| Liens stratégiques perçus entre l'activité de formation et les objectifs organisationnels | 3,8 | 0,40 |
| La culture d'apprentissage | 3,4 | 0,63 |

Vérification des postulats de base. Pour utiliser un modèle de régression multiple, certaines conditions préliminaires doivent d'être considérées : ratio du nombre de variables indépendantes, présence de valeurs extrêmes, absence de multicolinéarité et analyse des résidus. Ainsi, les postulats relatifs à la régression multiple ont été vérifiés selon les recommandations de Tabachnik et Fidell (2007). En premier lieu, une sélection de trois variables a été réalisée en considérant le nombre de participants ayant répondu aux deux questionnaires ($N = 23$) : caractéristiques de l'apprenant, soutien organisationnel perçu et connaissances acquises sur le sujet. Préférentiellement, la taille de l'échantillon doit être le plus grand possible. Un consensus dans la communauté scientifique établit la règle de 10 observations ou plus par variable indépendante (Howell, 1998). Néanmoins, comme cette analyse avait un but uniquement exploratoire, il fut décidé de la réaliser malgré l'échantillon restreint. Par ailleurs, aucune valeur aberrante pouvant contaminer les données brutes n'a été détectée; toutes les données ont donc pu être utilisées dans l'analyse.

Une vérification des corrélations entre les variables mesurées a été faite pour assurer qu'il n'y avait pas de problèmes de multicollinéarité. Ce type de problème peut survenir lorsque les variables indépendantes sont très corrélées, au-delà de 0,70, ce qui pourrait fausser la précision dans l'estimation des coefficients de régression. Le Tableau 8 présente les liens de corrélation entre chacune des variables : aucune corrélation ne dépasse le seuil critique de 0,70. Finalement, les conditions de linéarité et de l'homogénéité des variances ont été vérifiées et elles semblent être respectées.

Tableau 8

Corrélations entre les caractéristiques de l'apprenant, le soutien organisationnel perçu, les connaissances acquises et l'utilisation post formation des comportements (N = 23)

| | Variables | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|------------------------------------|-------|-------|--------|
| Corrélation de Person | 1. Utilisation des comportements | 0,692 | 0,458 | 0,037 |
| | 2. Caractéristiques de l'apprenant | | 0,435 | -0,124 |
| | 3. Soutien organisationnel perçu | | | -0,036 |
| | 4. Connaissances acquises | | | |
| Sig (unilatérale) | 1. Utilisation des comportements | 0,000 | 0,014 | 0,434 |
| | 2. Caractéristiques de l'apprenant | | 0,019 | 0,284 |
| | 3. Soutien organisationnel perçu | | | 0,435 |
| | 4. Connaissances apprises | | | |

Résultats de la régression multiple. Les résultats de la régression multiple menée à titre exploratoire sont présentés au Tableau 9. Ils révèlent une forte relation ($r = 0,72$) entre l'ensemble des variables mesurées et l'utilisation des comportements de gestion de civilité au travail chez les participants, après l'activité de formation. En outre, les résultats indiquent une corrélation de $R^2 = 0,52$, c'est-à-dire que l'ensemble des variables semblent pouvoir prédire 52 % de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail après l'activité de formation. Au-delà de la prédiction expliquée par l'ensemble des variables, la valeur de F est de 0,02 et est significative à $p < 0,005$. Dans ce cas-ci, ce résultat suggère que l'ensemble des variables mesurées (caractéristiques de l'apprenant, soutien organisationnel perçu et les connaissances acquises sur le sujet) prédirait l'utilisation des comportements de gestion de civilité au travail chez les cadres intermédiaires, cinq semaines après avoir participé à la formation.

Afin d'identifier la variable qui expliquerait le plus de variance, l'examen des coefficients rapportés dans le Tableau 10 s'avère nécessaire. Il appert que le coefficient standardisé le plus élevé (0,624) correspond aux caractéristiques de l'apprenant. Cette variable est celle qui contribuerait le plus à la prédiction de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail.

Tableau 9

Régression multiple des variables indépendantes sur les comportements

| Modèle | R | R2 | Variation de F | Ddl1 | Ddl2 | F | Durbin- Warson |
|--------|------|------|-------------------|------|------|--------|-------------------|
| 1 | 0,72 | 0,52 | 6,95 | 3 | 19 | 0,002* | 1,903 |

* $p < 0,005$

Tableau 10

Proportion des variables mesurées sur la variance

| Modèle | A | Erreur standard | Bêta | t | .Sig |
|------------------------------------|-------|-----------------|-------|-------|--------|
| 1 (constante) | 0,335 | 0,686 | | 0,489 | 0,630 |
| Caractéristiques de l'apprenant | 0,725 | 0,206 | 0,624 | 3,519 | 0,002* |
| Soutien organisationnel | 0,138 | 0,127 | 0,191 | 1,086 | 0,291 |
| Connaissances acquises | 0,128 | 0,169 | 0,121 | 0,757 | 0,459 |

* $p < 0,005$

Analyse des données qualitatives

Les données qualitatives recueillies lors des entrevues individuelles ont été transcrites en verbatims et analysées selon la méthode d'analyse thématique en quatre étapes : la codification, la catégorisation, la mise en lien et l'intégration (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1995).

Le logiciel *QDA Miner version 3.2* a été utilisé dans la codification des données. En premier lieu, après avoir transposé le matériel obtenu des entrevues à l'intérieur du logiciel, une décomposition des verbatims en unités de sens a été réalisée pour ensuite leur attribuer le code approprié. Pour ce faire, une analyse de contenu de type « mixte » (L'Écuyer, 1990) a été utilisée. Ainsi, les données recueillies ont été analysées à la lumière de catégories préexistantes issues de la recension des écrits, auxquelles se sont progressivement ajoutées de nouvelles catégories dites émergentes. Ces nouvelles catégories permettent de ne pas déformer les données pour les faire entrer dans un cadre préétabli. Une grille de codification préliminaire s'est dégagée de cet exercice d'analyse qui se veut être un processus heuristique continu. La grille fut bonifiée au fur et à mesure du processus de codification. Par la suite, le matériel et le processus d'analyse ont été soumis au regard critique de la directrice de thèse. Comme l'expliquent Paillé et Muchielli (2008, p. 76), « l'univers interprétatif du chercheur » ne peut être, ni ne doit être, évité. C'est donc à la lumière de « longues discussions visant à développer un consensus intersubjectif » (Miles et Huberman, 2003, p. 31) que la chercheuse et sa directrice de thèse en sont venues à s'entendre sur la plausibilité et la solidité, voire la validité de l'analyse (Miles et Huberman, 2003). Le Tableau 11 présente la grille de codification qui a émergé de ce processus.

Tableau 11

Grille de codification des données collectées lors des entrevues

| Thèmes | Sous-thèmes |
|---|--|
| 1. Caractéristiques de l'apprenant | |
| 1.1 La motivation | 1.1.1 La motivation personnelle à apprendre 1.1.2 La réputation perçue de la formation 1.1.3 L'utilité et la valeur perçue de la formation 1.1.4 La motivation à transférer |
| 1.2 Le sentiment d'efficacité personnel perçu à l'égard de la tâche | |
| 2. Caractéristiques de l'environnement de travail | |
| 2.1 Le plan de développement des compétences | 2.1.1 L'analyse des besoins 2.1.2 La priorisation des besoins 2.1.3 Le moment où se déroule la formation 2.1.4 Le caractère obligatoire de la formation 2.1.5 La formation des employées 2.1.6 La perception de liens stratégiques |
| 2.2 Les opportunités de transfert | 2.2.1 Les délais dans la mise en application 2.2.2 Les obstacles à la mise en application |
| 2.3 Les mesures de soutien | 2.3.1 Le soutien organisationnel perçu <ul style="list-style-type: none"> a) Dégagement des responsabilités b) Suivi après la formation c) Stratégies d'application d) La préparation à la formation 2.3.2 Le soutien du supérieur immédiat 2.3.3 Le soutien des collègues 2.3.4 Le soutien du formateur |
| 2.4 Les incitatifs au transfert | 2.4.1 Les récompenses extrinsèques 2.4.2 Les récompenses intrinsèques 2.4.3 Le renforcement punitif 2.4.4 L'absence de renforcement |
| 2.5 La culture organisationnelle | 2.5.1 La culture organisationnelle générale 2.5.2 La culture d'apprentissage de l'organisation |

Tableau 11

Grille de codification des données collectées lors des entrevues (suite)

| Thèmes | Sous-thèmes |
|---|--|
| 3. Les caractéristiques de la formation | |
| 3.1 Les techniques d'enseignement | 3.1.1 L'aspect pratique du contenu 3.1.2 La quantité d'information traitée 3.1.3 La pratique avec rétroaction immédiate 3.1.4 La conceptualisation mentale de la tâche 3.1.5 La similarité de la formation et du contexte d'application 3.1.6 Le soutien matériel |
| 3.2 Le formateur | 3.2.1 Les caractéristiques personnelles du formateur 3.2.2 La capacité de prendre en compte la réalité des apprenants |
| 3.3 Le climat durant la formation | 3.3.1 Un climat de confiance 3.3.2 Le caractère agréable de la formation |

Présentation des résultats qualitatifs

Les entrevues réalisées auprès des participantes ont permis à celles-ci de s'exprimer sur les facteurs personnels et organisationnels avant, pendant ou après l'activité de formation qui, selon eux, ont inhibé ou favorisé leur TA. La présente section a pour objet de rendre compte de leurs propos à ces sujets. Ainsi, les résultats de la cueillette de données qualitatives sont présentés à travers les trois catégories principales exposées dans la grille de codification présentée précédemment : 1) les caractéristiques de l'apprenant, 2) les caractéristiques de l'environnement de travail et 3) les caractéristiques du programme de formation. La présentation du contenu est soutenue d'exemples de propos des participantes, à l'aide d'extraits de verbatims. Ces verbatims

ont été légèrement édités pour assurer un usage correct de la langue française écrite. Ils sont rédigés en utilisant le caractère italique.

Les caractéristiques de l'apprenant

Deux variables sont particulièrement mises en lumière par les participantes en ce qui a trait aux caractéristiques de l'apprenant qui influencent le transfert des apprentissages, soit : 1) la motivation et 2) le sentiment d'efficacité personnelle perçu.

La motivation. La motivation est un facteur important pour le transfert des apprentissages, puisqu'elle se veut l'ensemble des causes, conscientes ou inconscientes, qui sont à l'origine du comportement individuel. On note une motivation générale élevée de la part des participantes en ce qui a trait à assister à la formation avant celle-ci et qui est maintenue par la suite dans l'utilisation des comportements de gestion de civilité au travail. Par ce fait, les participantes abordent quatre facteurs qui sont reliés à leur motivation : a) la motivation à apprendre, b) la perception de la réputation de la formation, c) la perception de l'utilité et de la valeur de la formation, et d) la motivation à transférer. Voici une description détaillée de chacun de ces facteurs abordés avec les participantes.

La motivation à apprendre. Ce thème réfère à la motivation des apprenants avant la formation. Dans la présente étude, toutes les participantes mentionnent avoir une motivation élevée à assister à l'activité de formation et à en dégager des nouveaux

apprentissages. Toutes indiquent avoir un intérêt marqué pour cette formation et une curiosité pour ce sujet, tel qu'illustré par les propos suivants.

J'étais très motivée, c'est un sujet qui m'intéressait, c'est une valeur professionnelle qui me tenait à cœur.

Ce sont des principes que t'appliques autant au travail, de par ton rôle de gestionnaire, que dans la vie de tous les jours; donc moi, c'était quelque chose qui m'intéressait.

La perception de la réputation de la formation. Ce thème correspond aux propos entretenus sur l'activité de formation au travers de l'organisation par les collègues à l'interne qui ont déjà participé à la formation ou par sa réputation dans la communauté externe. Comme l'expliquent Facticeau et al (1995), ce facteur agit sur la motivation des apprenants de manière positive ou négative, selon l'information qui circule au sujet de la formation. Dans le présent cas, les participantes mentionnent avoir entendu beaucoup parler de la formation, à l'intérieur des murs de l'organisation, et ce, de manière positive, ce qui favorisait leur motivation à participer à celle-ci. Certaines personnes avaient aussi entendu parler de la formation par des gens de l'extérieur qui l'avaient suivie et leurs commentaires étaient aussi positifs, ce qui favorisait leur désir d'y participer.

Pour connaître déjà la formation, c'était aussi un atout pour moi d'y participer.

Je pense que j'ai été dans un des derniers groupes, si ce n'est pas le dernier. J'en avais donc entendu beaucoup parler par mes collègues qui me disaient que ça avait été super intéressant et que c'était motivant.

En plus, on nous disait qu'on aurait une bonne formatrice, ce qui fait que déjà là, on partait avec une motivation.

La perception de l'utilité et de la valeur de la formation. Ce thème correspond à la perception qu'ont les apprenants de l'utilité et de la valeur des connaissances transmises dans le programme de formation, en lien avec leur travail ainsi qu'avec le développement de leur carrière (Roussel, 2007). Cette variable est évoquée par toutes les participantes, sans exception; de toutes les caractéristiques, celle-ci est celle sur laquelle elles se sont le plus exprimées. Elles rapportent avoir vu la pertinence d'assister à cette formation, puisqu'elles considéraient en tirer des bénéfices et ainsi augmenter leur efficacité au travail. Par exemple, une participante explique qu'elle était motivée parce qu'elle savait qu'elle allait « en retirer quelques chose ». Elles perçoivent et reconnaissent l'utilité d'acquérir de nouvelles connaissances sur la civilité au travail, car elles mentionnent faire face à des problèmes sur ce plan dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, elles voient une valeur ajoutée à la formation, puisqu'elles ressentent un besoin actuel d'être outillées à ce niveau.

Les gens voient tout de suite que ça va être utile parce qu'ils le vivent [...]; tu ne peux pas passer à côté de ça, tu en as au quotidien. On en avait discuté dans le passé, les expériences, la discussion avec le comité consultatif; rendu là, tu ne pouvais pas ne pas être intéressé.

Il faut vraiment que ce soit en lien avec la pratique, faut que ça corresponde à un besoin de travail.

Si cela ne me préoccupe pas, je n'y toucherai pas.

La motivation à transférer. Ce thème réfère à la motivation après l'activité de formation, à savoir le désir des apprenants à faire des efforts et à utiliser les connaissances et habiletés développées lors de la formation dans le cadre de leur poste de travail (Noe, 1986). À ce propos, toutes les participantes mentionnent être motivées à

employer les connaissances apprises de retour à leur poste de travail. Celles-ci indiquent que le contenu de la formation leur tient à cœur, ce qui accentue leur désir d'appliquer les connaissances par la suite. Par ailleurs, considérant que la formation était effectivement liée à leur réalité quotidienne, elles conçoivent les bénéfices d'appliquer ces connaissances, ce qui augmente leur motivation au transfert. De plus, les participantes font mention que d'observer tous leurs collègues assister à cette formation a eu pour effet de consolider une unicité en la matière au sein de l'organisation et que cela augmente leur motivation à transférer.

C'est quelque chose qui me tenait fondamentalement à cœur; donc c'est sûr que j'ai trouvé des façons de le ranimer.

Oui, je suis motivée à l'appliquer et à le transmettre aussi et même avec les employés lorsqu'ils viennent, tu dis regarde...; et même avec notre politique qui vient d'être mise en place, je trouve que ça vient renforcer tout ça.

Le sentiment d'efficacité perçue à l'égard de la tâche donnée. La perception d'efficacité d'une tâche donnée fait référence au jugement que porte un individu sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise pour atteindre une performance déterminée (Burke & Hutchins, 2007). En d'autres mots, plus l'individu se sent suffisamment outillé et en mesure d'accomplir sa tâche plus sa perception au niveau de son efficacité à accomplir celle-ci sera élevée. Dans la présente étude, les cadres intermédiaires mentionnent toutes se sentir plus outillées après l'activité de formation pour intervenir dans ce genre de situation. Celles-ci rapportent que la formation leur a fourni les outils nécessaires pour agir lors de situations d'incivilité. Elles se voient donc comme étant dorénavant plus habilitées pour intervenir dans ce type de situation.

Certaines participantes, qui avaient traité ce genre de situation dans le passé, se perçoivent d'autant plus outillées et en mesure d'intervenir, puisqu'elles considèrent que la formation est venue clarifier certains concepts et réactiver des compétences déjà exploitées. Ainsi, des gestionnaires qui avaient un sentiment d'efficacité personnelle élevé avant la formation, se sentent encore plus confiantes de pouvoir agir de façon efficace après y avoir assisté. En ce qui a trait aux participantes débutant avec l'utilisation de ces concepts, elles indiquent aussi se sentir plus efficaces et outillées à intervenir lors de situations d'incivilité qu'avant la formation, bien que certaines zones grises demeurent à certains égards. Elles mentionnent manquer encore un peu d'information et de mises en situation avant de se sentir tout à fait à l'aise dans l'application des nouveaux concepts. Elles rapportent devoir réfléchir, étant donné que les nouveaux apprentissages ne sont pas encore bien intégrés. Par ailleurs, certaines font mention que si elles avaient à se retrouver devant une situation pour laquelle elles considèrent ne pas détenir suffisamment de compétences, elles n'hésiteraient pas à demander de l'aide aux personnes appropriées. Somme tout, les données révèlent une augmentation générale quant au SEP chez toutes les participantes.

[...] Maintenant, nous sommes capables de prendre un recul et de voir l'incivilité c'est quoi, et ce n'est pas nécessairement du harcèlement.

C'est venu consolider les approches que j'avais déjà. Et me confirmer dans ce que je faisais déjà.

Si j'avais à être confrontée à une situation comme celle-là, qui est plus « touchy » au niveau du harcèlement, bien je m'y réfèrerais pour me remettre dans les subtilités et être sûre d'avoir une réponse qui va en lien avec ce que j'ai reçu comme formation.

Avec la formation, je me sentais assez en confiance pour être capable; oui je me sentais assez outillée.

Avant, j'étais peut-être à 75 %, c'est-à-dire que j'avais déjà géré des situations de cet ordre-là, je me sentais à l'aise de les gérer. Et en sortant de là, j'étais sûrement à 88 % dans le sens où j'étais venue consolider [...]. C'est venu mettre une théorie et consolider que ce n'est pas seulement instinctif; c'est dans les meilleures pratiques à adopter.

Je me sens d'aplomb quand je diffuse quelque chose, parce que je l'ai vécu, je l'ai senti, je l'ai diffusé, je l'ai vu.

Caractéristiques de l'environnement de travail

Les caractéristiques de l'environnement de travail sont importantes dans le cadre de cette étude. Les entrevues réalisées ont permis d'identifier cinq variables dans l'environnement de travail qui influencent chez les cadres intermédiaires le transfert des apprentissages. Ces variables sont : 1) le plan de développement des compétences, 2) l'opportunité de transfert, 3) les mesures de soutien dans l'organisation, 4) les incitatifs aux transferts et 5) la culture organisationnelle.

Le plan de développement des compétences. Le plan de développement des compétences réfère à un plan prévoyant un ensemble d'activités qui permet aux personnes d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires au maintien et à l'amélioration de leurs compétences et de leurs performances dans le cadre de leur travail. Cela contribue à doter l'entreprise des compétences dont elle a besoin en lien avec ses objectifs organisationnels (Ministère de la Santé et des Services sociaux Québec, 2007). Le plan de développement des compétences se veut donc une gestion prévisionnelle des besoins de formation en fonction des compétences individuelles et

organisationnelles visées par l'entreprise sur une période de temps. La majorité des cadres intermédiaires interviewées croit à l'importance d'avoir un plan de développement des compétences permettant ainsi une planification globale et continue des formations. Cela permettrait, selon elles, d'avoir une vision d'ensemble des compétences à acquérir dans le futur et à laquelle l'organisation accorde une priorité. Les participantes indiquent qu'il s'avère essentiel de planifier à long terme les différentes activités de formation offertes afin que celles-ci s'inscrivent à travers une vision organisationnelle de manière à retrouver une suite logique entre elles. Les participantes précisent que les activités de formation données à la carte ont tendance à être peu réinvesties par la suite, étant donné le peu de suivi et le manque de structure de réinvestissement. En ce qui a trait à l'activité de formation sur la civilité au travail, elle se situait à l'intérieur d'une démarche organisationnelle voulant outiller tous les cadres intermédiaires sur la civilité au travail. Les participantes ont mentionné ce facteur comme un facilitateur au changement et à la mise en application des apprentissages réalisés, puisqu'elles considèrent que le fait que tous les cadres aient reçu la même formation, donc la même information, les incitent à appliquer ces connaissances. De plus, tel que mentionné avec la motivation à transférer, le fait que tous aient une approche commune à l'égard de la civilité au travail, que tous aient reçu le même message et qu'il y ait une cohérence dans la manière d'intervenir contribue au désir d'appliquer les nouvelles connaissances.

Si on a tous reçu la même formation, bien je peux me permettre de faire une tentative d'intervention et si ça ne fonctionne pas je ne serai pas mal à

l'aise d'aller plus haut et de dire « écoutez-là, il y a comme quelque chose de base qu'il n'a pas », comme je ferais avec un employé.

L'ensemble des propos relatifs au plan de développement des compétences fait ressortir six éléments jugés essentiels à prendre en considération : 1) l'analyse de besoins, 2) la priorisation des formations, 3) le moment où se déroule la formation, 4) le caractère obligatoire de la formation, 5) la formation des employés et 6) la perception de liens stratégiques.

L'analyse des besoins. Cela correspond à l'évaluation des besoins de l'organisation et des cadres intermédiaires sur une période de temps, en ce qui a trait à la formation pouvant être offerte. La majorité des participantes mentionnent souhaiter être consultées dans l'analyse des besoins de formation. Les participantes soulignent que cela permettrait de cibler des formations spécifiques et qui répondraient particulièrement à leurs besoins et à leur réalité de gestion. Cet élément est, selon plusieurs, important dans la planification de la formation. Par ailleurs, elles rapportent que de participer à l'analyse de besoins aurait un effet motivateur dans le réinvestissement des connaissances par la suite, étant donné que les formations offertes correspondraient à leur réalité.

Moi, je trouve important d'être consultée dans les besoins de formation.

Se poser la question : est-ce qu'à cette étape-ci, c'est de ça que les cadres ont besoin?

La priorisation des besoins. Les participantes voient par ailleurs la nécessité de prioriser les formations en fonction des besoins actuels. Elles soulignent l'importance

d'offrir une activité de formation lorsque le contenu de celle-ci correspond à une préoccupation actuelle. Une participante explique : *Si la formation n'est pas obligatoire et qu'elle ne fait pas partie de mes priorités au moment où elle est donnée, c'est sûr que je n'y assisterai pas.* Selon les participantes, tenir compte de leur réalité au quotidien dans les formations --c'est-à-dire que celles-ci se doivent d'être congruentes avec ce qu'elles vivent comme problématiques sur le terrain-- est un facteur primordial au transfert des apprentissages. Celles-ci expliquent que si leur préoccupation n'est pas à ce sujet, il se peut que l'application par la suite soit retardée, voire même nulle, étant donné que leur priorité est ailleurs. Aussi, elles rapportent qu'il est important de répondre à leurs priorités de gestion avant de tenter de satisfaire un autre besoin. Par exemple, une participante réfère à la pyramide de Malsow et ajoute : *On a comme la base qu'il faut consolider avant d'aller dans la théorie.* Ainsi, d'après cet exemple, si une activité de formation de type théorique est offerte alors qu'à la base les gestionnaires ont des besoins pratiques, il y a de fortes chances que celle-ci soit considérée comme futile et que la rétention soit faible. Bien cerner les besoins de formation, mais aussi prioriser les activités de formation en fonction des préoccupations actuelles sont donc jugés être d'une importance capitale.

Je pense que comme réseau, il va vraiment falloir, avec tout ce qu'il y a comme formation présentement, il va vraiment falloir les prioriser, il va vraiment falloir des structures de réinvestissement.

Le moment où se déroule la formation. En interdépendance avec le thème précédent, celui-ci fait référence à la période prévue pour donner la formation, en

d'autres mots, le moment propice. Tout comme il est important que la formation corresponde aux préoccupations, il importe aussi qu'elle soit offerte au moment où ces préoccupations sont présentes. Toutes les participantes ont parlé du « bon synchronisme », voire du bon timing, pour offrir une activité de formation. Or, certains cadres intermédiaires ont participé à l'activité de formation sur l'obligation de civilité au même moment où la pandémie sur la grippe H1N1 a été déclarée; par ce fait, une participante mentionne : *Je me souviens que le timing était très mauvais. C'est arrivé en même temps que la préparation à la pandémie, les dates étaient sorties et là ça s'est ajouté à beaucoup d'autres choses. Ce n'était plus une priorité à l'agenda, étant donné le contexte dans lequel elle s'est donnée à ce moment-là.* D'ailleurs, tel qu'expliqué dans la section sur la méthode, suite à l'annonce d'une éventuelle pandémie H1N1 au Québec, les formations prévues ont été reportées dû à ce contexte inhabituel. La plupart des participantes jugent que lorsque le synchronisme est inapproprié, il y a peu de rétention et conséquemment, peu de transfert des apprentissages.

C'est important de regarder quand on donne la formation avec le timing, si le monde n'est pas dans cet état d'âme là, bien oublie ça; on va dépenser de l'argent pour pas grand-chose.

Ne jamais donner une formation si on n'a pas le timing, c'est plate à dire peut-être qu'on ne l'aura jamais, mais quand le timing n'est pas bon, je ne sais pas, mais j'ai l'impression que ça ne donne rien.

Tout le monde parle des besoins de la liste de rappel et des besoins d'été, tout le monde est à vif, tu ne donnes pas une formation durant ce temps-là.

Le caractère obligatoire de la formation. Comme le nom l'indique, il s'agit ici de l'obligation des apprenants à assister à l'activité de formation, tel que mandaté par

l'organisation. Un établissement du réseau de la santé est soumis à plusieurs obligations ministérielles en matière de formation, afin de répondre aux normes en vigueur. Ainsi, plusieurs participantes mentionnent devoir assister à certaines formations obligatoires imposées par le ministère ou pour développer des compétences liées aux priorités de la direction. Par ce fait, la plupart considèrent important que soit expliqué le pourquoi de la formation, lorsque celle-ci est obligatoire; sinon, il risque d'y avoir peu de transfert des apprentissages, selon elles. Elles souhaitent connaître dans quel contexte la formation s'inscrit afin de faciliter son intégration.

Il faut expliquer aux cadres pourquoi on l'a, même si c'est imposé par le ministère; oui il est imposé, mais à quoi ça peut nous servir, comment on peut l'utiliser?

Si on ne prend pas le temps de nous expliquer le pourquoi de la formation, je vais la boycotter.

Souvent on nous forme par obligation, en fonction du phénomène qui pousse; bien finalement, au bout de ça, qu'est-ce qu'on en retire?

La formation des employées. Les cadres intermédiaires rencontrées ont aussi parlé beaucoup de formation devant être offerte aux employés. Deux éléments majeurs ressortent à ce sujet. Tout d'abord, en ce qui a trait à l'activité de formation sur l'obligation de civilité, les participantes mentionnent qu'elles croient important que les employés soient aussi formés à ce sujet. Étant donné l'enjeu des conflits au travail qui concerne tout le monde, il s'avère, selon elles, important que les employés puissent à leur tour bien saisir de quoi il en retourne. Bien qu'il ne soit pas ici question d'une condition affectant directement leur TA, cette préoccupation est retenue dans la présente

thèse, puisqu'il s'agit d'une condition qui affecte l'environnement où s'actualise le TA, ainsi que l'état psychologique des personnes chez qui le TA est attendu.

Ce serait vraiment intéressant que tout le monde puisse avoir le même langage, puisse faire référence à la même formation; c'est mieux que quand c'est vous qui portez tout le contenu; c'est plus difficile de le réappliquer ou de le faire vivre à l'intérieur quand les employés ne sont pas au courant.

J'aimerais que ce soit offert aux employés, pour faire un peu le partage des responsabilités, que tout le monde implique tout le monde, c'est pas seulement le cadre qui met en place, c'est l'équipe qui fait vivre le climat; fait que tout le monde au même diapason et qu'entre eux ils puissent intervenir quand ils voient des choses.

En deuxième lieu, d'un point de vue beaucoup plus large, l'ensemble des cadres interviewées souligne le fait que d'importantes coupures ont été réalisées dans les budgets de formation pour les employés. Aussi, elles se disent parfois gênées d'informer leurs employés qu'elles-mêmes vont en formation, alors qu'elles doivent refuser des formations qu'elles jugent essentielles pour leurs employés dans le cadre de leur travail. Les cadres intermédiaires désirent donc que leurs employés puissent à leur tour obtenir la formation nécessaire à leur travail. Ainsi, disent-elles, elles seront plus en mesure de profiter pleinement des formations auxquelles elles sont appelées à participer; elles ne se sentiront alors pas « coupables » d'avoir accès à du développement de compétences.

C'est qu'ils coupent de plus en plus dans la formation de notre personnel et moi j'avais tellement honte d'aller à cette formation-là [elle parle d'une formation autre que celle sur l'obligation de civilité].

La perception des liens stratégiques. Il s'agit ici de la perception des apprenants d'un lien entre les objectifs de la formation et les objectifs du département et de

l'organisation (Burke & Hutchins, 2007; Lim & Johnson, 2002). Les écrits scientifiques (Burke & Hutchins, 2007; Lim & Johnson, 2002) démontrent une augmentation du TA chez les apprenants lorsque ceux-ci perçoivent ce lien. Dans la présente étude, la majorité des participantes signale ce facteur comme élément capital dans la rétention de l'information au moment de la formation et dans l'application de celle-ci par la suite. Elles relatent qu'il est important que les « babines suivent les bottines », c'est-à-dire que si elles perçoivent que ce qui est transmis lors de l'activité de formation n'est pas en lien avec les objectifs ou les façons de faire de l'organisation, elles y accorderont moins de crédibilité. Par conséquent, elles auront tendance à ne pas appliquer et réutiliser les connaissances. Inversement, si les objectifs de la formation correspondent aux objectifs du département ou de l'organisation fixés à l'avance, les participantes avancent qu'elles mettront les efforts et les moyens nécessaires afin de les atteindre. D'après plusieurs participantes, l'activité de formation sur la civilité au travail était bien ficelée et arrimée aux objectifs de l'organisation. Ces dernières expliquent qu'elles savaient avant la formation qu'une politique sur la civilité au travail ainsi qu'un code d'éthique seraient bientôt mis en place. Conséquemment, elles considéraient le contenu tout à fait à propos, et percevaient le lien entre la formation et les alignements de l'organisation, ce qui a facilité selon elles l'intégration de l'information. Par ailleurs, certaines mentionnent avoir besoin de connaître à quel objectif organisationnel l'activité de formation correspond, puisque ce lien leur permet aussi de ne pas mettre « aux oubliettes » le contenu de la formation. Lorsqu'elles perçoivent un lien au-delà de l'activité de

formation, elles se doivent de réinvestir leurs connaissances afin d'atteindre l'objectif établi, selon elles.

Je trouve que c'est quelque chose qui a été bien ficelé [...]. Je trouve que ça, c'était un facilitateur de plus.

On savait qu'il y avait une politique là-dessous; on en avait parlé un peu dans les rencontres de cadres; fallait qu'on soit formé pour mettre en application la politique qui s'en vient sur la civilité.

Opportunités de transfert. L'opportunité de transfert réfère à la possibilité pour l'apprenant d'utiliser dans le cadre de son travail ses nouvelles connaissances, ses attitudes et ses comportements appris lors de l'activité de formation (Gaudine & Saks, 2004). On se souviendra de toute l'importance de cette condition au TA, puisque sans opportunité de transfert, il devient difficile pour l'apprenant de mettre en pratique ses nouveaux apprentissages pour ainsi favoriser l'intégration de ceux-ci. Par ailleurs, Rousell (2007) a fait mention de la complexité de cette variable appliquée à une formation sur la gestion de conflits. Il est en effet difficile de commander un conflit sur mesure afin de mettre en pratique les nouveaux acquis! La présente étude se retrouve quelque peu dans ce type de contexte, puisque la formation ciblée portait sur les relations interpersonnelles, soit l'incivilité au travail. La majorité des participantes disent néanmoins avoir eu la chance d'appliquer les apprentissages faits, dans un délai relativement court après l'activité de formation. Certaines mentionnent de leur côté ne pas en avoir eu l'occasion. Toutes s'entendent par ailleurs sur le fait que l'opportunité d'employer les connaissances est une condition favorisant fortement l'intégration des apprentissages et leur transfert. D'ailleurs, celles-ci ont rapporté deux éléments

spécifiques à l'opportunité de transférer : a) les délais dans la mise en application et b) les obstacles à la mise en application.

Les délais dans la mise en application. Tout d'abord, les participantes considèrent que le délai entre l'activité de formation et la mise en pratique des connaissances joue un rôle important dans le transfert des apprentissages. Une gestionnaire souligne que si elle avait eu un cas à gérer dans les jours suivants la formation, elle aurait su quoi faire et aurait ciblé aisément l'intervention à réaliser. Cependant, lors de l'entrevue, plusieurs mois s'étaient écoulés depuis la formation et elle juge qu'elle aurait besoin d'un certain temps pour réfléchir et réviser ses notes afin d'être en mesure de se positionner et d'intervenir efficacement en cas d'incivilité. En plus, celle-ci qualifie le contenu de la formation facile à l'apprentissage et à la rétention. Elle souligne donc toute l'importance de la mise en pratique des acquis rapidement à la suite de la formation, surtout lorsque le contenu s'avère plus difficile à retenir.

Si on le fait une fois par année, ce n'est pas assez régulier; il faut avoir l'opportunité de la faire et, dans le temps, il ne faut pas que ce soit trop éloigné.

Je te dirais que ce qui a aidé aussi c'est que, comme structure organisationnelle, il y a eu quand même... le concept a été ramené, cela n'a pas pris 5 ans avant que ce soit redescendu.

Je me le suis remis dans la tête, mais tu vois, je n'ai pas fait de cas depuis, je n'ai pas eu de pratique à faire, donc je vais me reposer la même question quand ça va revenir.

Les obstacles à la mise en application. En deuxième lieu, un des obstacles mentionnés par les participantes, et qui interfère avec le temps d'application et

l'opportunité de transférer, est la charge de travail à laquelle elles doivent faire face au quotidien. La charge de travail est définie comme étant l'aspect quantitatif du travail, c'est-à-dire, le temps accordé pour faire un travail, la difficulté, le débit de celui-ci, ainsi que le temps de pause ou de récupération accordé entre les sessions de travail (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Toutes les cadres intermédiaires participant à l'étude font part d'une charge de travail importante au quotidien, ce qui les oblige à devoir prioriser. De plus, certaines mentionnent que l'activité de formation, aussi intéressante soit-elle, devient une surcharge à leur travail et sera vite mise de côté, dans le seul souci de répondre à des besoins autres. La surcharge de travail s'avère donc être une contrainte importante au transfert des apprentissages pour la majorité des participantes.

*Ça devient une surcharge, quand tu sais que tu vas partir en formation [...].
Tout intéressante qu'elle soit, la formation devient à ce moment-là une surcharge.*

D'être inondée par le quotidien, je te dirais la contrainte, le temps.

Mesures de soutien. Différentes mesures de soutien peuvent être présentes dans l'organisation afin d'aider les apprenants dans leur démarche de développement des compétences. Sur ce plan, les participantes ont identifié quatre mesures de soutien pouvant jouer un rôle dans l'application des connaissances à la suite d'une activité de formation : a) le soutien organisationnel perçu, b) le soutien du supérieur immédiat, c) le soutien des collègues et d) le soutien du formateur

Le soutien organisationnel perçu. Ce thème fait référence à la perception de l'apprenant de la manière dont l'organisation valorise ses contributions et se soucie de son bien-être, ainsi que l'étendue selon laquelle les apprenants pensent pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation, lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles (Rhoades & Elsenberger, 2002). En grande majorité, les participantes ont rapporté avoir le sentiment d'être soutenues par leur organisation, c'est-à-dire si elles font face à une difficulté avec leur équipe de travail, elles ont confiance que les services des ressources humaines sont disponibles pour les aider. Certaines relatent d'ailleurs la rapidité avec laquelle elles ont un retour d'appel. Par ailleurs, certaines mentionnent que les outils élaborés par l'organisation (politique sur la civilité au travail, code d'éthique) sont une forme de soutien qui facilite l'application de leurs nouvelles connaissances. Néanmoins, certaines font mention qu'elles n'ont pas le sentiment que l'organisation se préoccupe de leur transfert des apprentissages après l'activité de formation. Elles soulignent plutôt qu'elles sont laissées seules dans la mise en application, puisque personne ne réalise un suivi après l'activité de formation. La plupart d'entre elles mentionnent le soutien de l'organisation comme jouant un rôle important dans leur transfert des connaissances. De manière plus précise, il est possible de dégager quatre mesures de soutien organisationnel qui ont été relatées par les participantes : a) le dégagement des responsabilités durant l'activité de formation, b) le suivi postformation, c) les stratégies d'application et d) la préparation à la formation.

Dégagement des responsabilités. D'abord, il a été demandé aux participantes si être dégagé de toutes responsabilités reliées à leur travail pendant l'activité de formation est une mesure de soutien pouvant favoriser leur apprentissage et ainsi le transfert par la suite. La majorité des participantes révèle qu'il s'avère très ardu d'avoir le sentiment d'être dégagée de toutes responsabilités durant l'activité de formation. Elles expliquent que lors d'une journée de formation, *laisser le bureau pour aller te dégager l'esprit pour une journée de formation, c'est un défi*. Malgré tout, certaines émettent arriver, à moins d'une urgence, à se dégager totalement de leurs responsabilités pour la journée de formation : *S'il arrive quelque chose, ils vont nous rejoindre*. Elles se disent aussi attentives au moment de la formation, en dépit de leur charge de travail.

Ça me fait rire lorsque le formateur nous demande d'éteindre nos cellulaires ou pagettes; les formateurs devraient être avisés que ce n'est plus une chose réalisable.

Quand je suis là, je suis là et j'oublie le reste.

Le suivi après la formation. Le suivi est défini par Roussel (2007) comme étant des mécanismes formels se situant après la formation, telle la réalisation de séances dites de rafraichissement ou encore la communication de rétroaction positive de la part du supérieur à l'apprenant, par rapport aux apprentissages transférés. L'ensemble des cadres interviewées trouve essentiel le suivi postformation. Par exemple, elles mentionnent :

Quand on veut choisir une formation, c'est important que ce soit intégré et pour ce faire, il faut mettre les paramètres, il faut qu'on revienne, qu'on fasse du suivi.

Pour une formation, on devrait toujours prévoir des interventions de suivi rapprochées avec du pratico-pratique [...] si on ne peut pas toujours le faire, dis-toi que l'investissement que tu as fait dans ta formation, elle te coûte bien cher, car il n'y a pas la moitié qui est réinvestie.

Donc, les participantes voient toute l'importance du suivi après la formation et considèrent les mesures de suivi comme pouvant influencer l'application et l'intériorisation de leurs connaissances par la suite. Une cadre mentionne : *il y a d'autres formations que moi je n'ai pas utilisées, mais peut-être que si j'avais entendu mes collègues me dire, dans un suivi après la formation, moi je les ai utilisées dans telle situation, mais peut-être que ça m'aurait incitée... c'est vrai j'ai quelque chose, je vais le ressortir.* Les participantes indiquent qu'avec un suivi rapproché, il y a moins de chance que la formation tombe dans la « filière 5 » puisque cela permet un rafraichissement. Elles mentionnent d'ailleurs qu'elles souhaiteraient un suivi rapproché de la formation avec des ateliers pratiques qui permettraient d'intégrer les apprentissages. Cela leur permettrait d'avoir du temps pour mettre en application et ainsi expérimenter leurs savoirs. Certaines participantes soulignent l'importance d'avoir du temps pour intégrer le contenu rapidement après la formation. Pour ce faire, elles souhaitent qu'un temps soit planifié dans le cadre de l'activité de formation en vue de réaliser un suivi sur leur transfert des apprentissages. Certaines précisent que si ce temps n'est pas « fixé d'avance à l'horaire » et en quelque sorte obligatoire, la charge de travail du quotidien est tellement importante qu'il s'avère alors difficile pour elles de prendre ce temps. Comme mesure de suivi après la formation, la plupart souhaiterait des capsules, mises en place par les services des ressources humaines, permettant d'explorer ce qu'elles ont

vécu comme situation depuis la formation, leurs émotions ressenties dans l'application, les obstacles rencontrés, etc. Les gestionnaires désirent un retour qui met l'accent sur leur vécu dans la mise en application plutôt que sur l'expertise des savoirs. De plus, celles-ci parlent d'ateliers concrets où elles peuvent mettre en pratique avec des mises en situation leurs savoirs.

Ce n'est pas nécessairement juste de la théorie, d'avoir vraiment un espace pour se questionner au niveau de ton vécu finalement, de tes situations particulières, ça, c'est quelque chose qui peut être aidant aussi, je te dirais que ça a quelque chose de motivant aussi, quand tu es amené à réfléchir.

De le coller avec des ateliers, de l'intégrer, d'avoir une approche où tu vas l'intégrer dans des ateliers, avec du temps pour le mettre en application, parce que si tu ne fais pas ça, moi c'est deux conditions-là...

Les avis sont toutefois partagés puisque pour certaines, toute activité de réinvestissement des connaissances entre collègues visant l'échange et le partage de leur expérience à la suite de la formation est difficilement envisageable dans le contexte actuel. En ce qui a trait à la formation sur la civilité au travail, aucune mesure de suivi n'avait encore été réalisée selon les gestionnaires, puisqu'aucun retour sur la mise en application de leur savoir n'avait été fait. Les participantes se disent laissées à elles-mêmes à la suite de la formation.

Les stratégies d'application. En troisième lieu, certaines participantes rapportent différentes idées de stratégies d'application, autres que les rencontres de suivi, qui pourraient être élaborées après, afin de soutenir le transfert des apprentissages sur la formation à la civilité, à travers l'ensemble de l'organisation. Par exemple, il est suggéré

avoir un thème par mois, du type « dire bonjour aux gens quand on arrive ». Un rappel visuel peut aussi être intéressant selon certaines, comme accrocher des affiches sur un thème qui touche la civilité. De tels moyens permettent un rafraichissement et peuvent devenir des outils de travail pour les gestionnaires.

La préparation à la formation. Il s'agit ici d'un mécanisme se situant avant la formation et qui vise à informer et à préparer l'apprenant à l'activité de formation à laquelle il assistera (Facteau et al., 1995). À ce sujet, il fut demandé aux participantes de quelle manière elles avaient été préparées à assister à l'activité de formation sur la civilité au travail. Elles ont répondu avoir reçu un courriel du service des ressources humaines leur expliquant que très brièvement l'activité de formation à laquelle elles devaient assister, puisqu'il s'agissait d'une formation obligatoire. De plus, une explication sommaire des objectifs était donnée. Certaines rapportent en avoir entendu parler de leurs collègues qui avaient déjà suivi la formation ainsi que par le biais de la politique sur la civilité au travail qui était en construction. Elles ne croient pas cependant que ces éléments aient influencé le transfert de leurs apprentissages par la suite. Nonobstant, la plupart s'entendent pour dire qu'il s'avère important pour elles d'être bien préparées à l'activité de formation. Elles souhaitent qu'on leur explique, surtout lorsque ce sont des formations obligatoires, tel que mentionné plus haut, pourquoi ils doivent y assister, à quoi ça va leur servir et comment ils pourront l'utiliser. Selon elles, cette préparation les aide à mieux saisir l'utilité de la formation et ainsi voir comment elles pourront la réappliquer dans la cadre de leur travail. De plus, certaines trouvent que

cette étape est parfois escamotée dans le processus de la formation, néanmoins essentielle.

On reçoit toujours le courriel des ressources humaines qui nous indique qui va avoir tel atelier et en gros ça consiste en quoi. On savait que c'était pour nous préparer à la politique qui était pour s'en venir.

Le soutien du supérieur immédiat. Les participantes font part de leur perception du soutien du supérieur immédiat dans le transfert des apprentissages. Baldwin et Ford (1988) définissent celui-ci comme étant le degré d'encouragement et d'importance accordée à la formation et à l'application des connaissances dans le travail de l'apprenant par son supérieur immédiat. Ceci peut se traduire par exemple, par la discussion des apprentissages avec l'apprenant, la participation à l'activité de formation et l'accompagnement de l'apprenant dans l'utilisation de ses nouvelles compétences et habiletés. En général, les participantes ressentent un soutien de la part de leur supérieur immédiat lors de difficultés dans l'application de leurs nouvelles habiletés. Par exemple, une participante dit se sentir très à l'aise de l'appeler pour lui demander son avis. Certaines qualifient leur supérieur immédiat comme ayant une très bonne écoute et étant très aidant. Des participants soulignent qu'il est facilitant d'avoir un modèle en avant de soi, c'est-à-dire que leur supérieur immédiat peut aussi donner « l'exemple » dans l'application des connaissances : *Tu vois en avant de toi qu'il y a un modèle qui le fait, là tu le fais, là tu vas dire, elle me l'a fait voir, je le vois au quotidien, donc je l'intègre, je la suis et je sais où on s'en va.* Cependant, certaines participantes soulignent qu'un retour avec le supérieur immédiat sur les apprentissages faits n'est pas nécessairement

souhaité. Tout d'abord, elles perçoivent le manque de temps et la charge de travail importante à leur agenda. De plus, elles préfèrent réaliser ce retour avec leurs collègues de travail ou un expert en la matière. Elles voient plutôt le rôle du supérieur immédiat comme un soutien quant à une ligne directrice.

Sans nous tenir par la main, mais j'ai besoin d'une position claire de la direction.

Qu'ils [les directeurs] tiennent compte que lorsque nous avons eu nos formations... les éléments importants, qu'ils en tiennent compte aussi.

Le soutien entre collègues. Ce type de soutien est défini comme étant les attitudes et comportements des collègues qui renforcent et appuient l'utilisation de nouveaux apprentissages dans le travail (Holton et al, 2003). Plusieurs participantes confient ressentir un bon soutien de la part de leurs collègues de travail. Elles expliquent que lorsqu'elles ont une difficulté, souvent elles se tournent vers un collègue de travail d'abord, avant d'aller voir leur supérieur immédiat.

On se consulte beaucoup, on se partage de l'information, on se donne des trucs [...].souvent c'est beaucoup plus facile, on ne garde pas ça juste pour nous autres.

Si jamais j'ai une situation plus difficile, que je ne sais pas quoi faire, j'appelle et ils sont là.

C'est sûr qu'avant d'aller voir le supérieur, souvent, j'ai une de mes collègues qui est ici et parfois on se parle.

C'est sûr que si c'est grave, je vais aller au niveau des ressources humaines ou de mon supérieur immédiat, mais en général, c'est au niveau des collègues.

L'ensemble des participantes croit important de pouvoir se soutenir entre collègues et considère ceux-ci comme un partenaire majeur dans l'acquisition des connaissances.

Ça influence les autres à appliquer, de se dire, bon bien, on s'en va vers cette direction-là, on s'entraide à dire jusqu'où on tolère et avoir une congruence entre chacun des chefs d'équipe de la façon dont on intervient.

Elles perçoivent donc un effet de groupe à la suite d'une formation, lorsque l'ensemble applique les connaissances, elles se voient influencées à mettre en application leurs nouveaux savoirs. Finalement, considérant toute l'importance du soutien entre collègues et de son impact positif dans le développement des connaissances et du transfert des apprentissages, une grande majorité de participantes souligne le désir d'avoir des moments formels prévus à leur agenda pour échanger entre collègues sur l'application de leurs connaissances, suite à activité de formation. Pour certaines, ces périodes pourraient ressembler à un style de déjeuners-causeries sur les différents thèmes abordés au cours de leur formation et ainsi faire un retour sur leur vécu au quotidien. De cette manière, certaines indiquent que cela permettrait de rejoindre tout le monde, puisque certaines directions sont plus isolées que d'autres, et aussi de mettre à profit les compétences de chacun et, de cette façon, favoriser l'interdisciplinarité.

Un style de déjeuners-causeries avec des thèmes [...] les gens intéressés y vont.

Ça nous outillent aussi ensemble : regarde-moi, je l'ai fait, de telle façon ou telle affaire. Ça, c'est riche, car c'est un partage de connaissances.

Le soutien du formateur. Maintenir un lien avec le formateur a été nommé par plusieurs participantes comme un élément pouvant faciliter le transfert des

apprentissages après l'activité de formation. Elles souhaiteraient pouvoir consulter le formateur lorsqu'elles vivent des obstacles dans le transfert des apprentissages; elles aimeraient avoir accès au spécialiste de la matière pour être en mesure d'aller plus loin dans la mise en application du contenu. Certaines expriment aussi le désir d'avoir une personne-ressource dite « experte en la matière », par exemple le formateur, à qui elles pourraient se référer lors de difficultés rencontrées suite à la formation. Cette personne pourrait, selon elles, être disponible, au besoin, pour répondre à leurs questions de manière ponctuelle. Plusieurs font référence à une formation passée, où la formatrice restait disponible après celle-ci pour aider les apprenants dans la mise en application de leurs savoirs. Cette initiative avait été très appréciée par plusieurs; elles voient cette mesure de suivi comme facilitant leur transfert des apprentissages.

J'aurais aimé ça parler avec la formatrice pour lui dire, admettons, que je n'aurais pas été capable de régler la situation. Là je ne sais pas quels sont les mandats des formateurs.

Les incitatifs à la formation. Nous savons que l'être humain peut être influencé par différents motifs afin d'adopter de nouveaux comportements. Aussi, certains éléments pourraient inciter les gestionnaires à appliquer davantage leurs nouvelles connaissances de retour dans leur milieu de travail. C'est ainsi qu'ont émergé en entrevue des propos relatifs à trois types de renforcements susceptibles de les influencer : a) les récompenses extrinsèques, b) les récompenses intrinsèques et c) le renforcement négatif; à cela s'ajoute d) l'absence de renforcement attendu.

Les récompenses extrinsèques. En ce qui a trait aux renforcements extrinsèques, ceci réfère aux motifs de l'apprenant à appliquer ses connaissances qui proviennent de l'environnement; par exemple, une promotion, une augmentation de salaire, une évaluation positive du rendement (Facteau et al. 1995). L'apprenant sera d'autant plus motivé à mettre en pratique ses nouvelles connaissances, s'il bénéficie d'une « récompense » ou d'un renforcement qui provient de son environnement. Certaines participantes rapportent qu'elles souhaiteraient que le transfert des apprentissages soit reconnu au niveau de leur contribution, lors de l'évaluation du cadre, par exemple. Elles indiquent qu'elles apprécieraient que leur directeur donne du crédit à cela dans leur évaluation. De plus, certaines ont aussi fait mention que la formation continue et l'accréditation officielle des formations seraient des incitatifs importants pour la poursuite du développement de leurs compétences et l'attraction des cadres.

Dans l'évaluation des cadres, par exemple, que ce soit reconnue au niveau de ma contribution, et que ça fasse partie de mon évaluation, oui, j'apprécie que mon directeur donne du crédit à ça [...] Comment tu réinvesties tes formations, ça pourrait faire partie effectivement de l'évaluation de la contribution du gestionnaire.

Les renforcements intrinsèques. Ce type de renforcement fait référence aux motifs provenant de l'apprenant lui-même à appliquer ses connaissances : besoin individuel, sentiment d'accomplissement, opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances (Facteau et al. 1995). Les propos des participantes ne se présentaient pas directement sous cet angle. Par ailleurs, cette variable se rapproche de la perception de l'utilité et de valeur de la formation, ce qui a abondamment été traité. Néanmoins, une

participante a mentionné que si on lui offrait l'opportunité d'être toujours à jour sur les meilleures pratiques dans son secteur de travail, cela serait un incitatif de taille.

Le renforcement négatif. Ce thème réfère à une conséquence non désirable en l'absence de transfert (Langton, et al., 2010). Ainsi, le comportement souhaité (en l'occurrence l'habileté résultant du transfert des apprentissages) sera adopté afin d'éviter une conséquence négative telle que des représailles du supérieur immédiat ou le retrait de certaines responsabilités. Dans le cas de la présente recherche, quelques participantes avancent qu'en dehors du renforcement intrinsèque, c'est le seul incitatif qui pourrait vraiment influencer leur comportement. Elles rapportent que si elles ne voient pas de bénéfices à l'application des connaissances, aucun renforcement « extérieur » ne pourra les influencer, mis à part l'aspect punitif : *Il n'y a aucun incitatif qui va m'aider, sauf la peur.*

L'absence de renforcement. Finalement, certaines soulignent ne pas être en attente d'un renforcement quelconque pour appliquer leurs apprentissages faits en formation : *Les tapes sur l'épaule, si on attend après ça... mettons que je ne suis pas dans cet espace-là présentement.*

Culture organisationnelle. La culture organisationnelle, selon Savoie et Brunet (2000), c'est l'identité profonde d'une organisation. Cette identité établit de façon incitative ou normative ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans l'organisation, ce qui

est acceptable et ce qui ne l'est pas, et ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas. Les gestionnaires rapportent que le CSSS travaillait déjà depuis plusieurs années à recréer un climat de confiance entre les employés, et ce, spécifiquement à la suite des fusions auxquelles le réseau de la santé et des services sociaux a dû faire face, il y a de cela déjà quelques années. Par ce fait, la formation sur la civilité s'intègre tout à fait à travers la culture de respect que le CSSS tente d'implanter, selon certaines. De plus, si tout le monde reçoit la même formation et que la politique sur la civilité est mise en place, il sera d'autant plus facilitant d'intervenir pour les gestionnaires; ils se sentiront à l'aise, étant donnée la directive organisationnelle qui touche tout le monde. En sous-thème, la notion de culture d'apprentissage a aussi été traitée avec les cadres intermédiaires. Il s'agit du partage d'une perception commune des membres de l'organisation sur la valorisation du développement des compétences au travail (Tracey et al, 1995). Sur ce plan, les participantes mentionnent qu'elles ont déjà eu la perception que le CSSS encourageait une culture d'apprentissage. Toutefois, sur le terrain, elles le ressentent moins maintenant, en raison des compressions budgétaires importantes dans la formation à l'égard de leurs employés ainsi qu'aux faibles structures de réinvestissement mises en place par l'organisation.

Caractéristiques de la formation

Les caractéristiques de la formation qui ont été discutées en entrevue par les gestionnaires et qui peuvent, selon elles, influencer la rétention et la mise en application des apprentissages sont : 1) le formateur, 2) les techniques d'enseignement et 3) le

climat durant la formation. Voici la description des résultats relatifs à chacun de ces éléments.

Le formateur. En ce qui a trait au formateur, les caractéristiques de celui-ci ont été ressorties comme ayant une influence sur la rétention. Les caractéristiques du formateur font référence aux aspects qui le caractérisent, par exemple : sa personnalité, ses habiletés, son savoir sur le sujet, sa capacité à rendre le contenu intéressant, etc. Dans le cas de la présente étude, la majorité des participantes interviewées ont apprécié le formateur ou la formatrice qui dirigeait l'activité de formation. Celles-ci ont mentionné que par son dynamisme, cette personne a été capable de garder leur attention et leur intérêt ainsi que de maintenir leur motivation tout au long de la journée. Par ce fait, elles indiquent qu'elles ont certainement retenu plus de contenu que si la personne-ressource n'avait pas été aussi captivante. Une participante mentionne même : *L'autre fois, le formateur était tellement théorique dans la façon de rendre sa matière que je décrochais, j'étais ailleurs tout le temps, c'était trop vide.* Par ailleurs, comme l'explique une des participantes, si les caractéristiques du formateur peuvent influencer la rétention du contenu, ce n'est pas une condition suffisante pour le transfert.

J'en ai retenu plus que s'il n'avait pas été captivant, ça augmente l'attention et un peu la rétention, mais ce n'est pas une condition suffisante pour transférer. C'est juste un plus, c'est une variable qui peut aider, ça va me chercher un pourcentage de rétention de plus.

De plus, un autre point qui favorise l'attention des apprenants au cours de la formation selon certaines, est la connaissance du formateur de la réalité des apprenants.

Quelqu'un qui est capable d'arriver en formation, qu'il nous connait pas, mais que tu as l'impression qu'il te connait, c'est rassurant.

Techniques d'enseignement. Les techniques d'enseignement font référence aux stratégies que le formateur utilise afin de transmettre la matière de la formation (Rivard, 2006). Il existe plusieurs techniques que l'enseignant peut utiliser. Dans le cas à l'étude, les cadres intermédiaires ont relevé six stratégies utilisées en formation qui selon elles ont eu un impact positif sur leurs apprentissages et, conséquemment, sur leur potentiel de transfert : a) l'aspect pratique du contenu, b) la quantité d'information traitée, c) la pratique immédiate avec rétroaction, d) la conceptualisation mentale de la tâche, e) la similarité de la formation et du contexte d'application et g) le soutien matériel.

L'aspect pratique. L'importance d'avoir un contenu pratique est ressorti comme primordial pour l'ensemble des participantes. C'est d'ailleurs cette variable dans les caractéristiques de la formation qui s'avère la plus importante, selon elles. L'aspect pratique de la formation réfère aux éléments concrets dans le contenu de la formation que les apprenants peuvent utiliser directement au travail. « Pratico-pratique » : voilà une expression utilisée à plusieurs reprises par les cadres intermédiaires, lorsqu'elles parlent d'éléments d'une activité de formation favorisant le transfert des apprentissages.

Si ça ne me touche pas beaucoup dans mon quotidien, je me dis que ce sont des connaissances de plus, mais je serai peut-être pas portée de les utiliser. Faut vraiment que ce soit quelque chose qui me touche vraiment. Et ça doit être prático-pratique.

Quand c'est du pelletage de nuages, c'est tellement loin de moi que je me dis, [...] je vais faire quoi avec ça, et comme organisation aussi.

Les grandes théories moi là, j'aime mieux avoir des choses pratico-pratiques.

Il semble que la formation sur l'obligation de civilité répondait bien à ce critère : *Ça collait à notre réalité et c'était facile comparativement à d'autres formations qu'on a eues.* En outre, l'aspect pratique est ressorti par les participantes comme un moyen qui, selon elles, pourrait être mis en place pour augmenter leur SEP pour une tâche donnée. La majorité d'entre elles expliquent en effet qu'une formation axée sur des aspects pratiques leur permettra d'être plus efficaces pour intervenir par la suite et transférer les nouveaux apprentissages. Étant donné, que leur réalité de cadre intermédiaire au quotidien est chargée en termes de travail, elles se doivent de réagir aux situations et d'être efficaces rapidement, disent-elles, puisqu'elles ont peu de temps pour se perfectionner dans le quotidien. De ce fait, plus une formation est « pratico-pratique » et qu'elle « colle à leur réalité », plus elles se sentent en mesure d'agir de façon efficace par la suite.

La quantité d'informations traitée. Cet aspect relatif au contenu de la formation et souligné par Toupin (1997) a aussi été nommé à quelques reprises par les participantes comme un élément à considérer dans l'activité de formation. Selon elles, il vaut mieux privilégier un certain contenu quitte à ne pas tout aborder, mais approfondir celui-ci dans le but de bien l'assimiler.

Finalement, tu as trop d'outils, qu'on en ait 12, mais qu'on ne soit pas capable de s'en servir, alors peut-être en choisir un au lieu de douze, mais que celui-là soit maîtrisé ».

On fait un atelier, on embarque dedans, on vient un peu de comprendre le concept et on passe à un autre concept, fait que tu ne l'as pas intégré, tu sors de là en disant, oui, oui, on en a parlé, mais si tu n'as pas la discipline d'aller lire, tu ne le retiens pas.

On comprend alors que les cadres souhaitent approfondir un contenu en qualité plutôt que de miser sur la quantité. En ce qui a trait à l'activité de formation à laquelle elles ont participé, une gestionnaire mentionne qu'elle a apprécié le contenu en fonction du nombre d'heures investies.

La pratique immédiate avec rétroaction. L'introduction par le formateur d'exercices pratiques accompagnés de rétroaction (Laroche & Haccoun, 1999; Toupin, 1997) a été mentionnée à quelques reprises par les participantes comme un élément facilitant l'intégration de la matière.

Moi je pense que tu retiens dans ce temps-là, la personne te revient avec un délai très court.

Tant que tu ne l'as pas répété, on dirait que ton barème de connaissances ne s'est pas installé.

J'apprécie et j'adore ça parce que tout de suite, on est capable de jaser avec l'autre, donc on s'autoévalue; corrige-moi tout de suite, car si je prends un mauvais pli, je vais le savoir juste plus tard.

La conceptualisation mentale de la tâche. La conceptualisation est favorisée lorsque le formateur fournit aux apprenants un cadre, un modèle, une structure leur permettant d'organiser et de retenir le contenu diffusé lors de l'activité de formation (Laroche & Haccoun, 1999). Toutes les personnes interviewées rapportent que la façon

dont le formateur a présenté le contenu a favorisé la compréhension et l'intégration des concepts. Notamment, le cadre conceptuel utilisé pour rendre la matière semble avoir permis de bien départager l'incivilité du harcèlement psychologique et avoir ainsi facilité l'application par la suite.

Ça démystifie les deux concepts. Ainsi, on peut agir tout de suite, on peut faire une intervention rapide.

La similarité de la formation et du contexte d'application. Cet élément signifie que l'activité de formation doit non seulement être pratique, mais que son contenu doit aussi être réaliste par rapport à une situation réelle dans le cadre du travail de l'apprenant (Toupin, 1997). Cet aspect est rapporté par les participantes comme une stratégie d'enseignement pouvant influencer la mise en application par la suite. D'après elles, dans la présente formation, le contenu collait bien à leur réalité. C'est-à-dire qu'elles pouvaient se voir en train d'appliquer le contenu enseigné dans le cadre de leur travail. En d'autres mots, c'était réaliste de penser que ce qui leur était transmis pouvait s'appliquer à leur quotidien : *Ça nous a rejoints dans nos réalités de cadres.*

Le soutien matériel fourni. Cet élément fait référence au matériel donné à l'intérieur de la formation et pouvant être utilisé à la suite de celle-ci. Les participantes indiquent que les outils donnés en formation sont des éléments utiles pour elles dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions, au retour au travail.

Mon pamphlet de civilité est à côté de mon bureau, je ne l'utilise pas tous les jours, mais lorsque j'ai besoin de m'y référer, j'y vais et c'est correct.

Je trouve que ça va tellement bien avec les petites phrases qu'ils nous ont données et les mots clés.

Climat durant la formation. Le climat durant la formation semble important pour plusieurs gestionnaires pour favoriser l'apprentissage, mais aussi l'application par la suite. Un climat durant la formation correspond au degré de satisfaction qui règne au regard de la formation. Cela concerne particulièrement, l'environnement, selon qu'il est ou non favorable à l'apprentissage, et l'ambiance conviviale et informelle que le formateur tentera de créer (Rivard, 2006). Le climat optimal permet de passer une journée agréable, mais aussi, comme l'indique une participante, il favorise un sentiment de confiance.

Le climat dans lequel la formation est donnée peut aussi influencer l'après, parce que je me sens à l'aise de nommer ce cas-là et il ne me reste pas dans la tête, sans que j'aie les réponses à mes questions.

Observation de l'activité de formation

Les écrits scientifiques (Holton, 1996; Toupin, 1997; Velada et al., 2007) ont précisé des caractéristiques liées au programme de formation qui influencent la rétention des apprentissages, mais aussi qui influent indirectement sur le TA par la suite. Dans le but de vérifier si le programme de formation présentait de telles caractéristiques pour ainsi être en mesure de bien comprendre les paramètres de la formation à laquelle les cadres intermédiaires ont participé, la chercheuse a observé l'un des ateliers à l'aide d'une grille. La grille d'observation (Annexe A) permettait d'une part de vérifier la présence des caractéristiques suivantes : 1) pertinences du contenu à l'égard du contexte

d'utilisation, 2) conceptualisation mentale de la tâche, 3) présence de liens, 4) discussion des enjeux pour le travail et l'entreprise, 5) identification des blocages, 6) variation des exemples et 7) diverses stratégies pédagogiques (pratique avec rétroaction, quantité d'information, apprentissage actif, exemples basés sur des erreurs, répétition des tâches). D'autre part, la grille permettait de noter des exemples de manifestations de ces caractéristiques.

L'observation révèle que toutes les caractéristiques de la grille, mise à part la quantité d'information, ont été actualisées au cours de la formation. La quantité d'information n'a pas été observée concrètement, puisqu'il est difficile d'observer si la quantité d'information fournie est suffisante et adéquate en fonction du temps; cet élément s'avère être subjectif en fonction de chaque apprenant et ses propres caractéristiques (son niveau de connaissance du sujet, ses capacités d'apprentissages, etc). Néanmoins, l'observation réalisée laisse croire à une quantité d'information adéquate, puisqu'aucun participant n'a manifesté un irritant en lien avec cet élément au courant de la journée. Par ailleurs, la chercheuse juge la quantité d'information comme ayant été adéquate en fonction du nombre d'heures dédiées à la formation. En effet, à aucun moment a-t-elle elle-même eu le sentiment d'une surcharge d'information ou d'un rythme rapide de transmission d'informations, qui aurait pu suggérer que le formateur se préoccupait de livrer une quantité importante de contenu en peu de temps.

La pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation et la conceptualisation mentale de la tâche sont deux caractéristiques qui ont été largement observées lors de la formation. Dès les premières minutes de l'activité de formation, le formateur a donné de l'information sur la pertinence du contenu de la formation et de l'application de celui-ci dans le cadre du travail des gestionnaires cadres. De plus, tout au long de la formation, le formateur a fourni aux apprenants plusieurs cadres théoriques pour aider à bien assimiler la matière. Finalement, plusieurs exemples variés ont été fournis aux apprenants au fur et à mesure du déroulement de la formation. Somme toute, l'observation a permis d'identifier la présence élevée de caractéristiques liées au programme de formation qui favorisent la rétention et l'application des apprentissages.

Par ailleurs, il importe de rappeler que trois formateurs se sont partagé l'animation des six ateliers de formation et l'observation n'a eu lieu qu'une fois. Il est donc possible que, selon le formateur et ses propres caractéristiques, des divergences aient pu être observées lors des activités de formation. Néanmoins, tous étaient soumis au même cadre et devaient respecter un devis précis de l'activité de formation. Tous les apprenants ont donc été exposés au même contenu et aux mêmes exercices au cours de la formation.

Discussion

L'objectif de la recherche rapportée dans la présente thèse visait à mettre en lumière les facteurs de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages, précisément chez des cadres intermédiaires après une activité de formation. Plus spécifiquement les deux premiers objectifs consistaient à expliciter les facteurs organisationnels qui sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme exerçant une force positive ou une inhibition sur leur TA, suite à une activité de formation. Par la suite, un troisième objectif visait à identifier parmi ces facteurs lesquels sont perçus par des supérieurs hiérarchiques comme ayant le plus d'impact positif ou négatif sur leur TA. Dans cette section, il sera discuté des résultats obtenus en lien avec ces objectifs. Les résultats ont aussi mis en lumière l'importance de caractéristiques personnelles au regard du TA. Celles-ci ne sont pas indépendantes des caractéristiques de l'environnement de travail et seront également discutées, d'autant plus qu'elles apparaissent au premier plan des éléments contribuant au TA.

Un regard sera d'abord porté sur les résultats pour les interpréter à l'aide d'écrits jugés pertinents. La présente section de la thèse permet également de s'avancer quant aux retombées possibles de la recherche ainsi qu'au sujet des pistes de recherche futures. Enfin, les forces et les faiblesses de la recherche qui vient d'être décrite seront exposées.

Mise en lien des résultats avec les objectifs de recherche et les écrits recensés

Bien que les objectifs de recherche furent surtout poursuivis à travers une démarche servant à obtenir des données qualitatives sur les facteurs organisationnels favorisant ou non le TA, la méthode déployée a aussi permis la collecte de données quantitatives. D'une part, il s'avérait à propos d'examiner en premier lieu s'il y a effectivement eu un TA suite à l'activité de formation intégrée au devis de recherche. D'autre part, il s'avérait également intéressant d'examiner d'un point de vue statistique quels facteurs peuvent avoir contribué au TA chez les participants. Ainsi, une première section de la présente discussion porte sur les constats issus des analyses quantitatives. Par la suite, les résultats issus des entrevues seront discutés. Les éléments saillants seront mis en relation avec les résultats d'études pertinents à la compréhension des phénomènes relatifs au TA.

Les constats issus des analyses quantitatives

En premier lieu, il importe de souligner que l'instrument bâti pour mesurer le TA, bien qu'il n'ait pas été validé, semble être adéquat considérant les valeurs de consistance interne (α) se situant entre 0,71 et 0,89. Par la suite, les résultats du *test t* suggèrent qu'il y a eu une augmentation significative des connaissances sur le sujet ainsi qu'au regard des comportements de gestion de la civilité au travail, et ce, environ cinq semaines après l'activité de formation. L'analyse visuelle de la répartition des scores obtenus sur les variables avant et après la formation suggère aussi que les participants ont un niveau plus élevé de connaissances suite à la formation et qu'ils ont adopté en

plus forte proportion qu'avant la formation, des comportements de gestion de la civilité au travail. En fonction des éléments recueillis lors des entrevues et de l'observation de la formation, il n'est pas étonnant d'observer de tels résultats. La formation présentait en effet de nombreuses caractéristiques pouvant avoir un impact sur le TA. Les résultats quantitatifs suggèrent donc que plusieurs éléments étaient en place afin de favoriser le TA.

Parmi les variables pouvant influencer le TA, il y a les caractéristiques de l'apprenant. Sur ce plan, seules les mesures du SEP ont démontré une augmentation significative de cette variable après l'activité de formation. Ce SEP significativement plus élevé a pu contribuer à ce que les apprenants adoptent au travail les comportements de gestion attendus. L'observation de la formation et le contenu des entrevues ont d'ailleurs révélé la présence de nombreuses caractéristiques du programme de formation retrouvées dans les écrits comme étant favorables à la rétention et au TA : la conceptualisation mentale de la tâche, la variété des exemples, une quantité d'information adéquate, etc, (Burke & Hutchins, 2007; Laroche & Haccoun, 1999; Toupin, 1997). Conséquemment, le résultat indiquant une augmentation du SEP des apprenants concorde avec la qualité de la formation. Le fait que les résultats n'aient pas révélé d'augmentation significative en ce qui a trait à la motivation et à la perception de la valeur et de l'utilité de la formation s'explique assez aisément. D'une part, ce sont des variables pertinentes surtout antérieurement à la formation. D'autre part, les participants présentaient déjà un niveau élevé de motivation et ils percevaient celle-ci comme utile et

valable dans leur travail. Sur ce plan, il en va de même pour le contrôle perçu qui a aussi été évalué avec des scores élevés avant la formation. Ces trois variables n'étaient donc pas dans ce cas des bons indicateurs de TA.

En ce qui a trait aux caractéristiques de l'environnement de travail mesurées, toutes présentent un niveau de satisfaction plutôt élevé chez les apprenants : des moyennes de 3,3 à 3,8 sur l'échelle de 4 (écarts types de 0,40 à 0,65). Une majorité de participants évaluent donc avoir eu l'opportunité de transférer leurs apprentissages, et perçoivent avoir eu du soutien de l'organisation, de leurs collègues et de leur supérieur ainsi que sur le plan matériel; ils perçoivent en outre que l'organisation encourage une culture d'apprentissage, bien que les entrevues aient révélé que celle-ci est moins présente qu'il y a quelques années. De façon globale, il est possible de conclure que les caractéristiques de l'environnement de travail mesurées ont facilité l'adoption des comportements de gestion de civilité au travail.

En prolongement, les résultats de l'analyse de régression multiple exploratoire suggèrent que les caractéristiques de l'apprenant, les connaissances acquises dans la formation et le soutien organisationnel perçu pourraient tous avoir un effet de prédiction sur l'adoption des comportements de gestion de la civilité au travail des cadres intermédiaires. Par ailleurs, parmi ces trois variables, ce sont les caractéristiques de l'apprenant qui contribueraient le plus au TA. Ces caractéristiques personnelles auraient donc un impact plus grand sur le TA que les connaissances acquises ou le soutien

organisationnel. Le soutien organisationnel perçu, objet spécifique de la présente thèse, ne s'est donc pas révélé être le facteur pouvant expliquer le plus de variance au regard de l'utilisation des comportements de gestion de la civilité au travail. Ce résultat ne concorde pas avec ceux des nombreuses études qui rapportent une place prépondérante de l'environnement de travail en regard du TA (Cheng & Ho, 2001; Cromwell & Kolb 2004; Fecteau et al., 1995; Rouiller & Goldstein, 1993; Saks & Belcourt, 2006). Toutefois, ce résultat se rapproche de ceux de l'étude de Roussel (2007), où la présence des facteurs environnementaux ne pouvait prédire le transfert des apprentissages de type distant en lien avec la performance des apprenants, 30 jours après le retour au travail.

Les résultats issus des entrevues

Le premier objectif de la recherche était de mettre en lumière les facteurs organisationnels perçus par les apprenants comme ayant un impact positif sur le TA. Néanmoins, l'ensemble des éléments ayant un impact potentiel sur le TA ont été explorés en cours d'entrevues. Ils sont donc discutés en examinant en premier lieu les éléments perçus comme ayant un impact positif sur le TA. De ce point de vue, sont abordées les caractéristiques liées à l'apprenant --notamment la perception de l'utilité et de la valeur de la formation et le SEP-- ainsi que diverses caractéristiques environnementales, dont le plan de développement des compétences et l'opportunité de transférer les apprentissages sont au premier plan. Ces variables organisationnelles sont mises en lien avec les caractéristiques susmentionnées de l'apprenant. D'autres variables

organisationnelles perçues comme ayant un impact positif sur le TA seront aussi abordées. Enfin, suivra une brève section sur les éléments perçus comme inhibant le TA.

La perception de l'utilité et de la valeur de la formation. Cette variable est ressortie dans les propos des participantes comme un élément important ayant un impact positif sur le TA. D'ailleurs, tel que rapporté dans les résultats, de toutes les caractéristiques, c'est celle sur laquelle elles se sont le plus exprimé. Cette prépondérance de la perception de l'utilité et de la valeur de la formation aux yeux des participantes concorde avec les résultats des études respectives de Lim et Morris (2006) et Yamnill et McLean (2005) qui concluent qu'il s'agit de la variable chez l'apprenant ayant le plus d'influence sur le TA. Cette caractéristique est essentiellement liée au sens donné par les apprenants à la formation en lien avec leur travail. Ainsi, d'après les participantes, si elles perçoivent l'utilité et la valeur de la formation au regard de leur travail, cela aura pour effet de les motiver. Conséquemment, comme la motivation est un moteur d'influence important dans l'adoption de nouveaux comportements et que la motivation prend sa source dans le sens donné aux actions (St-Arnaud, 2001), la perception de l'utilité et de la valeur de la formation semble essentielle au TA. Par ailleurs, les résultats démontrent que les participantes étaient motivées à transférer leurs connaissances, car elles considéraient que la formation correspondait à leur réalité quotidienne et qu'elles voyaient les bénéfices d'appliquer les connaissances acquises en formation. Ces données concordent avec les résultats de l'étude de Chiaburu et Lindsay (2008) qui concluent que la perception de l'utilité et de la valeur de la formation est

corrélée avec la motivation à transférer; c'est d'ailleurs la variable de leur étude présentant la plus forte corrélation avec le TA.

La perception de l'utilité et de la valeur de la formation est certes liée à la perception de la réputation de la formation. Les résultats de la présente recherche révèlent que lorsque les apprenants entendent parler de la formation ou connaissent celle-ci par le biais de sa réputation, cela a un impact sur leur perception de l'utilité et de la valeur accordée à celle-ci. Aussi, bien que la préparation à la formation, variable liée aux mesures mises en place par l'organisation, n'est pas perçue comme ayant eu un impact particulier sur le TA, il ressort par ailleurs que l'information transmise préalablement à la formation est vue comme contribuant à la perception de l'utilité et de la valeur de la formation. L'information serait donc associée à la motivation. En effet, les participantes reconnaissent qu'elles étaient motivées à assister à la formation, puisqu'elles considéraient qu'elles allaient en retirer quelque chose, que cela leur serait utile et que c'était une préoccupation actuelle. Pour se positionner ainsi, elles devaient se référer à l'information transmise au sujet des objectifs et du contenu de la formation.

Pour compléter l'interprétation des résultats traitant de la perception de l'utilité et de la valeur de la formation, il importe de dire quelques mots au sujet de la nature de la motivation qui contribue au TA. Les propos recueillis dans les entrevues indiquent que peu d'incitatifs influencent réellement le comportement des cadres intermédiaires au regard de la formation. Les participantes rapportent qu'elles doivent d'abord en voir les

bénéfices, sa valeur ajoutée; cela semble être le principal incitatif qui influence leur TA. Étant donné leur position dans l'organisation, il apparaît logique qu'elles accordent de l'importance à l'utilité de la formation-- ce qui leur permet de lui attribuer de la valeur-- en tant que variable pouvant les inciter à adopter de nouveaux comportements. Plus précisément, de par leur niveau d'autonomie au travail, les cadres intermédiaires trouvent beaucoup leur motivation dans des renforcements intrinsèques, plutôt que dans le besoin de récompenses externes. Bien que de telles variables n'aient pas été mesurées dans le cadre de la présente recherche, il nous semble que le profil d'une majorité de gestionnaires-cadres dans le système de santé peut correspondre aux caractéristiques examinées par Saks et Haccoun (2010). Ces auteurs concluent que les apprenants qui ont un locus de contrôle interne, de fortes aspirations d'ambitions, un désir élevé de performance au travail et une conscience élevée seraient plus enclins à présenter une motivation à apprendre. Cela concorde aussi avec les résultats de l'étude de Facticeau et al. (1995) qui soulignent que les récompenses intrinsèques auront plus d'impact sur la motivation à apprendre et à transférer que les récompenses extrinsèques. Or, il apparaît que la motivation à apprendre joue un rôle de premier plan vis-à-vis du TA. Elle a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs études, dont celles de Facticeau et al. susmentionnée, de Yamill et Mclean (2001), de Tracey et al. (2001), de Lim et Johnson (2002), de Chiaburu et Marinova (2005), de Roussel (2007), de Tziner et al. (2007), et de Saks et Haccoun (2010). Tous ces auteurs établissent un lien entre la motivation à apprendre et le TA. L'étude de Tziner et al. (2007) révèle même que la motivation à apprendre a une

valeur prédictive élevée en ce qui a trait aux résultats post formation, au-delà des autres variables qu'ils ont mesurées.

Une autre variable qui apparaît être associée à la perception de l'utilité et de la valeur de la formation et qui contribue certes à la motivation à apprendre, est le plan organisationnel de développement des compétences.

Le plan de développement des compétences. Les résultats qualitatifs indiquent que le plan de développement des compétences est un outil important au regard de la formation des cadres intermédiaires et qu'il favorise leur TA, suite à une activité de formation. Les propos des participantes révèlent que lorsque les formations s'inscrivent dans une démarche organisationnelle et qu'elles s'emboîtent à travers différentes actions interreliées, il s'avère plus facile pour elles de donner un sens à la formation, d'en saisir les objectifs et d'appliquer par la suite les nouveaux apprentissages. De plus, le plan organisationnel en matière de développement des compétences contribue à situer l'importance de la formation, à travers le message envoyé par l'organisation de prioriser telle ou telle formation. Bien que les résultats de la présente recherche ne permettent pas de connaître dans quelle mesure la formation sur la gestion de la civilité au travail s'insérerait dans un plan de développement des compétences, à proprement parler, les participantes expliquent qu'une politique sur la civilité au travail sera instaurée dans l'organisation et cela constitue en soi un positionnement organisationnel. L'importance

ainsi accordée à la formation par l'organisation semble donc avoir eu un impact sur la perception de l'utilité et de la valeur de la formation.

Par ailleurs, un plan de développement des compétences s'appuie généralement sur une analyse des besoins de formation. Sur ce plan, les résultats soulignent l'importance pour les participantes d'être consultées, dans le but que les formations choisies correspondent véritablement aux besoins et à la réalité du travail. Cette correspondance entre les activités de formation et la réalité quotidienne au travail est perçue comme primordiale par les participantes au regard du TA. Cette vision concorde avec les résultats de la recension des écrits effectuée par Tannenbaum et Yukl (1992). Ces auteurs rapportent un consensus général en ce qui a trait à l'importance de réaliser une analyse des besoins avant l'activité de formation. Le lien entre les besoins qui sous-tendent le plan de développement et la perception de l'utilité et de la valeur de la formation est donc indéniable.

Pour assurer une cohérence entre les objectifs de formation et les situations rencontrées au travail, les participantes ont aussi mentionné qu'il importe de prioriser les formations pour répondre à des préoccupations actuelles. Ainsi, choisir le moment où la formation sera donnée est aussi important selon elles que ses objectifs et contenus. Leurs propos suggèrent que si le moment où une formation est donnée n'est pas propice à la motivation et, conséquemment, à la mise en application subséquente des apprentissages, le TA risque d'être faible. D'ailleurs, ces propos concordent avec les suggestions émises

par Archambault (1997) sur les éléments facilitant le TA. Cet auteur soutient qu'il importe de porter une attention particulière au calendrier de formation. De ce fait, les formations se doivent d'être données au moment opportun, en vue des changements souhaités. Les apprenants pourront ainsi faire le lien rapidement entre la formation et les changements envisagés. Par ailleurs, Archambault suggère d'opter pour un calendrier de formation flexible, afin d'offrir aux gestionnaires la possibilité de suivre une formation lorsque cela leur convient, en prenant en compte leur degré de réceptivité et de priorisation de la formation.

Dans le même ordre d'idées, selon les participantes, la perception du lien stratégique entre les objectifs de la formation et ceux du département ou de l'organisation agit aussi sur la perception de l'utilité et de la valeur de la formation. Les résultats soulignent en effet l'importance que les « bottines suivent les babines » (selon l'expression utilisée par l'une des participantes). De ce fait, si les enseignements prônés dans la formation ne sont pas en cohérence avec les objectifs du département ou de l'organisation, les données indiquent que les éventuels participants accorderont moins de crédibilité à ceux-ci. Conséquemment, selon les participantes, ils n'auront pas tendance à appliquer et à réutiliser les connaissances. Inversement, si les objectifs de la formation sont liés à ceux du département ou de l'organisation, ils mettront les efforts et les moyens nécessaires pour les atteindre. De tels avis personnels correspondent aux résultats des études de Baldwin et Magjuka (1991), Lim et Johnson (2002) et Montesino (2002) qui révèlent que les apprenants rapportent un plus haut niveau de TA lorsqu'ils

constatent que les objectifs d'apprentissage de la formation correspondent aux objectifs de leur département. D'ailleurs, les données recueillies soulignent que cette formation sur la gestion de la civilité au travail était bien arrimée aux objectifs de l'organisation. Cela semble avoir contribué à une perception positive de l'utilité et de la valeur de la formation, ce qui, d'après les études citées, devrait avoir facilité le TA.

Si la correspondance entre les objectifs de formation et ceux du département ou de l'organisation est au rendez-vous, le TA n'est pas pour autant garanti. Une variable d'un tout autre ordre est aussi perçue comme jouant un rôle important dans le TA. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Examinons cette caractéristique personnelle en lien avec les résultats et les écrits sur le sujet.

Le sentiment d'efficacité personnelle. De nombreuses études accordent un rôle primordial au SEP au regard du TA (Burke & Hutchins, 2007; Haccoun & Saks, 1998; Velada et al., 2007). Dans la présente recherche, l'analyse visuelle des mesures auto-rapportées suggère que les cadres intermédiaires ont évalué être plus outillés pour intervenir en situation d'incivilité au travail environ cinq semaines après l'activité de formation, qu'avant l'activité de formation. Une analyse de *test t* a d'ailleurs confirmé que les participants présentaient un taux de SEP significativement plus élevé après l'activité de formation qu'avant celle-ci. Par ailleurs, les propos des participantes aux entrevues indiquent que lorsque les apprenants se sentent en confiance de maîtriser les compétences et connaissances, ils se sentent prêts par la suite à appliquer celles-ci

lorsqu'une situation se présente. Or, une étude de Gilpin-Jackson et Bushes (2007) rapporte que bien qu'avoir l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages soit important pour le TA, c'est le niveau de confiance et la volonté à appliquer les nouveaux apprentissages qui le favoriseront. Ces auteurs rapportent que si les individus sont à l'aise d'utiliser les nouvelles habiletés, ils trouveront l'occasion de les appliquer. En contrepartie lorsque l'apprenant rencontre des situations problématiques ou des défis importants de retour au travail, s'il présente un faible SEP, il risque de mettre peu d'efforts ou simplement d'abandonner la tâche devant l'obstacle rencontré. Sur ce plan, les résultats de la présente recherche suggèrent que si les apprenants ont confiance en leurs habiletés et qu'ils ont l'opportunité d'appliquer les connaissances, ils n'hésiteront pas à le faire.

Voyons par ailleurs comment le SEP prend appui sur la qualité de la formation en termes de contenu et d'exercices pratiques, ainsi que sur l'opportunité d'appliquer les connaissances acquises.

L'aspect pratique du devis de formation. Avoir une formation qui met les participants en contact avec des éléments concrets pertinents au contexte de travail, est considéré par les participantes comme étant primordial, non seulement en lien direct avec le TA, mais aussi à travers son impact sur le SEP. Les résultats suggèrent donc que si la formation est axée sur des aspects pratiques, les participants se sentiront plus efficaces pour agir adéquatement en temps opportun, ce qui facilitera la mise en

application des apprentissages faits en formation. La formation sur la civilité au travail satisfaisait ce critère, ce qui a contribué grandement d'après les participantes, à ce que leur SEP soit plus élevé après la formation; elles se sentaient suffisamment outillées pour transférer leurs apprentissages. L'apport de l'aspect pratique de la formation au SEP et, conséquemment au TA, est indéniable, si l'on considère les résultats de la présente recherche et leur concordance avec ceux rapportés par plusieurs auteurs (Bates, 2003; Grossman & Salas, 2011; Holton et al., 2000; Lim & Morris, 2006) qui démontrent l'importance de la similitude entre la situation de l'activité de formation et la situation réelle afin de favoriser le TA. Selon ces auteurs, plus le contenu de l'activité de formation est réaliste par rapport à une situation réelle dans le cadre du travail de l'apprenant, plus il sera en mesure, par la suite, de transférer ses apprentissages au travail.

L'opportunité de transférer les apprentissages. Les gestionnaires ayant participé à l'étude de Roussell (2007) ont souligné l'importance d'être en mesure de mettre en pratique, dès le retour dans le milieu de travail, les apprentissages faits en formation. Pour leur part, Laroche et Haccoun (1999) expliquent que l'intervalle de temps entre la fin de l'activité et la première occasion de transférer les apprentissages est d'une importance capitale, puisqu'elle aura un impact sur la rétention à long terme. Ces résultats mettent en lumière l'importance d'une mise en application rapide, faute de quoi le SEP diminue et le potentiel de TA est affecté. Sur ce plan, les résultats de la présente recherche suggèrent que s'il y a un délai important entre la formation et l'opportunité de

transférer les apprentissages, un rafraîchissement des connaissances s'avère ensuite nécessaire avant de passer à l'action. Or, en considérant leur contexte de travail chargé et le peu de temps à leur disposition, il peut s'avérer plus simple pour les cadres intermédiaires de retourner à d'anciennes habitudes et de ne pas appliquer les connaissances. Cependant, comme l'explique Roussell (2007), il ne convient pas de commander une situation conflictuelle après une activité de formation afin de créer l'opportunité d'appliquer les connaissances rapidement. Le TA est donc soumis aux aléas du quotidien. Dans la présente recherche, les résultats indiquent qu'une majorité de participants a eu l'opportunité d'appliquer rapidement les connaissances au travail. Comme cette formation s'inscrivait dans une démarche organisationnelle, elle avait le mérite d'être planifiée en cohérence avec les situations rencontrées au travail, ce qui a favorisé l'application rapide des apprentissages. Néanmoins, les cadres intermédiaires interviewées notent qu'il s'avère essentiel pour elles de porter une attention particulière aux opportunités d'appliquer les apprentissages, afin de maintenir leur confiance après la formation, ce qui a pour effet de favoriser le TA lorsqu'une situation demandant leur intervention surviendra.

L'environnement de travail joue donc un rôle important après l'activité de formation. À l'issue d'une étude qualitative menée auprès de 40 apprenants dans un département de services sociaux, Clarke (2002) conclut qu'il incombe aux gestionnaires de modifier la charge de travail des apprenants pour favoriser la mise en application des connaissances lorsque ces derniers se retrouvent dans leur contexte normal de travail.

Est-ce une visée réaliste pour des personnes qui occupent une fonction de direction? Les propos des participantes à la présente recherche laissent supposer que non. En sachant que le temps est limité dans la réalité du cadre intermédiaire, qu'il est parfois difficile de créer l'opportunité d'appliquer les nouveaux apprentissages, que le SEP peut décliner s'il n'est pas mis à profit rapidement et qu'il joue un rôle important dans le TA, des mesures de soutien adaptées au rôle des gestionnaires nécessitent d'être considérées.

Les mesures de soutien organisationnel. Différentes mesures de soutien organisationnel ont été commentées lors de la cueillette de données, en fonction de la perception de leur impact positif sur le TA. En général, les résultats indiquent que la majorité des participantes se sont senties soutenues par l'organisation dans l'application des comportements de gestion de civilité au travail. Elles qualifient cet élément comme ayant un rôle central dans le TA. Bien qu'elles n'étaient pas toujours directement rattachées à la formation intégrée au devis de la présente recherche, plusieurs actions ont été suggérées comme ayant le potentiel de les aider dans l'application des apprentissages après une formation, notamment le soutien du formateur, le suivi postformation et le soutien des collègues.

Le soutien du formateur. En ce qui a trait au soutien postformation pouvant être offert par le formateur, les participantes jugent que sa présence peut avoir un impact positif sur le TA, et ce, particulièrement lorsque des obstacles sont rencontrés dans l'application des apprentissages au travail. Cela favoriserait d'après elles la persévérance

dans les efforts d'application. Rappelons les propos de Gilpin-Jackson et Bushes (2007) qui relèvent le risque d'abandon des efforts de transfert devant des situations problématiques, notamment si l'individu a peu confiance en ses capacités d'appliquer les apprentissages acquis. Quant au soutien postformation du formateur, les participantes expliquent que cela avait été possible suite à une formation antérieure déployée dans l'organisation; il semble que cette formule avait été très appréciée et qualifiée d'aidante dans la mise en application des apprentissages. La valeur d'une telle mesure de soutien a aussi été rapportée par Baldwin, Ford et Blume (2009) qui relèvent le suivi du formateur après l'activité de formation comme une des interventions postformation qui tend à démontrer des effets positifs sur le TA. Par ailleurs, c'est une des interventions répertoriées par Saks et Haccoun (2010) comme pouvant être mise de l'avant par le formateur, après l'activité de formation : rester impliqué dans le processus de TA des apprenants pour les assister dans la mise en application de leurs acquis.

Le suivi postformation au sein de l'organisation. Sur le plan d'un suivi postformation, aucune action particulière ne semble avoir été déployée par l'organisation suite à la formation sur la gestion de la civilité au travail. Néanmoins, les participantes se sont exprimées sur ce sujet. Les résultats révèlent qu'une forme dynamique de suivi postformation est souhaitée, pour explorer entre collègues les situations retrouvées depuis l'activité de formation, pour soulever les obstacles rencontrés et pour bénéficier de mises en situation qui seraient en quelque sorte un prolongement de la formation. Les participantes expliquent que le fait de côtoyer d'autres collègues ayant suivi la formation

et de pouvoir entendre de quelle manière ceux-ci ont appliqué au travail les connaissances acquises, fournit un modèle positif pour les autres. Elles soulignent également que le suivi sera d'autant plus profitable s'il cible les compétences propres au savoir-faire et au savoir-être, plutôt que le savoir. Ces perspectives d'un suivi postformation s'apparentent aux modules de prévention des rechutes exposés dans le contexte théorique. La prévention des rechutes est une intervention qui consiste, à la fin de l'activité de formation, à enseigner aux apprenants des méthodes pour identifier les obstacles pouvant être reliées au TA ainsi que de détecter des situations dans l'environnement de travail pouvant être à risque de nuire au TA (Saks & Haccoun, 2010). Cela a été démontré comme étant efficace pour favoriser le TA. Conséquemment, il semble avantageux de mettre en place ce type d'intervention après une activité de formation auprès des gestionnaires.

Le soutien entre collègues. En cohérence avec les propos rapportés plus haut à l'effet de pouvoir bénéficier de rencontres entre collègues pour le suivi postformation, les résultats révèlent que lorsque les cadres intermédiaires vivent une difficulté dans l'application de leurs connaissances, ils consulteraient davantage leurs collègues, plutôt que leur supérieur immédiat. Les cadres intermédiaires interviewées rapportent en effet qu'elles se sentent plus à l'aise, lorsqu'elles vivent une difficulté dans l'application de leurs connaissances, d'aller consulter un collègue que leur supérieur. D'après elles, le supérieur se situe plutôt au niveau de la mise en place de grandes lignes directrices. Comme cette recherche a été menée auprès de personnes occupant des fonctions de

gestion, la question se pose à savoir si des employés subalternes auraient eu les mêmes propos. Faute de pouvoir se prononcer à ce sujet, il s'avère pertinent de rappeler que Ford et al., (1992) soutiennent que les réseaux entre collègues sont des prédicteurs significatifs dans la résolution de tâches complexes et difficiles. Pour leur part, Facheau et al., (1995) stipulent que le soutien des pairs a une influence plus grande sur le TA que le soutien du supérieur.

La culture organisationnelle. Les participantes rapportent que la formation à laquelle elles ont participé s'intégrait bien à la culture organisationnelle. Cet aspect s'avère important pour elles, puisque le message transmis dans la formation est en cohérence avec ce qui est désiré et jugé acceptable par l'organisation. De plus, comme la formation était obligatoire pour tous, les résultats démontrent que le fait qu'il y ait un partage commun de la valorisation des comportements à adopter amène un impact positif sur le TA. Elles expliquent qu'elles ne se sentaient pas seules dans l'adoption des nouveaux comportements et qu'il y avait une directive organisationnelle. Ainsi, si l'ensemble des cadres partage les mêmes objectifs et que l'organisation supporte ceux-ci, voire en fait une visée organisationnelle, il s'avère certainement plus facile de mettre les nouveaux acquis en application, que si la personne se sent isolée dans son intention d'adopter de nouveaux comportements. Ces propos concordent avec ceux de Toupin (1997) qui rapporte que l'application des compétences se heurte souvent à des normes et à des valeurs véhiculées dans l'organisation qui vont à contresens des aspirations maintenues durant les activités de formation. Ainsi, le transfert peut être ralenti par des

variables culturelles qui n'encouragent pas l'adoption des nouveaux comportements appris. Par ailleurs, la vision positive d'une formation obligatoire va à contresens d'une affirmation communément véhiculée à l'effet que le caractère obligatoire d'une formation serait un obstacle à la motivation intrinsèque d'y participer et qu'il est préférable de favoriser une participation volontaire. C'est d'ailleurs ce que sous-tendent les différents principes en andragogie qui postulent qu'il est important que l'adulte apprenant soit en mesure de prendre ses propres décisions en ce qui a trait à sa participation à des programmes de formations (Rivard, 2006).

Résumé des facteurs ayant un impact positif sur le TA. En résumé, les résultats mettent en lumière l'importance des variables rattachées à l'apprenant au regard du TA. Celles ayant le plus d'impact sur le TA seraient la perception de l'utilité et de la valeur de la formation ainsi que le SEP. Ces caractéristiques ont été nommées à plusieurs reprises comme ayant un rôle prépondérant pour favoriser le TA. En ce qui a trait aux caractéristiques de l'environnement de travail, il semble que celles-ci joueraient un moins grand rôle, bien que certaines soient jugées essentielles au TA. Par exemple, le plan de développement des compétences et la préparation à la formation contribueraient à une perception positive de l'utilité et de la valeur de la formation. Le plan de développement s'articulant autour des priorités de l'organisation, il ressort également qu'une formation obligatoire comme celle qui a fait l'objet des mesures quantitatives et échanges sur le TA dans la présente recherche, favorise que l'ensemble des gestionnaires concernés partage une même vision des comportements désirés ainsi qu'une intention

commune de les actualiser. En outre, l'utilisation sans délai prolongé des connaissances acquises en formation serait primordiale au TA. Par ailleurs, plusieurs mesures de soutien postformation favoriseraient le TA, notamment le soutien entre collègues. Tous ces éléments ont été documentés par les écrits rapportant des recherches sur le TA. Malgré ces leviers organisationnels importants, certaines caractéristiques de l'environnement de travail peuvent exercer une inhibition sur le TA.

Éléments organisationnels perçus comme exerçant une inhibition sur le TA.

Le deuxième objectif de la recherche rapportée dans la présente thèse était de mettre en lumière les facteurs organisationnels perçus par les apprenants comme ayant un impact négatif sur le TA. Ne seront pas reprises les variables discutées ci-dessus : l'information pertinente sur la formation, l'analyse des besoins pour enligner adéquatement les visées de la formation, un devis de formation caractérisé par son aspect pratique, les liens stratégiques avec la situation organisationnelle, une vision commune, l'opportunité de transférer dans un délai rapproché et le soutien des collègues. Bien sûr, l'absence de ces éléments dans l'environnement de travail nuira au TA. Par ailleurs, deux éléments n'ont pas encore été discutés : la charge de travail et l'absence des employés à la formation.

La charge de travail. Les résultats indiquent que la charge de travail des cadres intermédiaires s'avère être un enjeu important au regard du TA. Chacune des gestionnaires interviewées a rapporté cet aspect comme pouvant inhiber fortement leur TA à la suite d'une activité de formation. Ce résultat concorde avec ceux de l'étude de

Gilpin-Jackson et Bushes (2007) qui rapportent qu'avoir le temps d'utiliser les nouvelles connaissances est un facteur important au TA, et que cet élément peut expliquer un faible transfert. Si les cadres intermédiaires, aussi intéressante qu'ait été la formation, n'ont pas le temps par la suite de mettre en application les nouveaux apprentissages, il sera difficile pour eux de se donner l'espace pour le faire. Citons à nouveau Clarke (2002), qui soulignait la nécessité de modifier la charge de travail pour favoriser la mise en application des apprentissages, ce qui nous semble irréaliste lorsque ce sont des gestionnaires qui ont été formés. De ce fait, malgré la grande autonomie dans leur travail et dans la gestion de leurs dossiers prioritaires, si l'environnement de travail ne met pas de l'avant l'enjeu prioritaire des nouvelles connaissances, il semble que cela soit difficile pour le cadre d'intégrer les nouveaux apprentissages. Dans le même ordre d'idées, les résultats indiquent que si le suivi postformation s'avère utile, il ne doit cependant pas venir surcharger le quotidien. Cette préoccupation concorde avec les résultats de Cromwell et Kolb (2004), qui soulignent qu'un des défis importants dans les organisations est lié au temps consacré à la mise en pratique et à l'échange des connaissances à la suite d'une activité de formation. Aussi, d'après ces auteurs, il s'avère important de créer des espaces pour que les apprenants puissent échanger entre eux et ainsi les aider à faire face aux obstacles rencontrés dans l'application des nouveaux apprentissages. Cependant, ils suggèrent de revoir les stratégies quant au temps consacré à la participation à un groupe de soutien, afin de ne pas surcharger les participants dans leur travail.

L'absence des employés à la formation. Plusieurs participantes aux entrevues ont exprimé vivement leur préoccupation à l'effet que les employés ne puissent pas participer à la formation. Elles expliquent qu'il s'avère important que les employés soient eux aussi impliqués dans le changement et comprennent les comportements de civilité attendus pour faciliter chez le gestionnaire l'application des nouveaux concepts et l'orientation qui s'en dégage. Elles soulignent que lorsque les employés ne partagent pas les mêmes visées, c'est plus difficile de passer à l'action. Dans un autre ordre d'idées, à de nombreuses reprises, les coupures budgétaires affectant la formation des employés ont été nommées comme pouvant avoir un impact sur leur TA. D'une part, comme mentionné ci-haut, leur absence à la formation fait en sorte que les employés n'ont pas intégré les visées de la formation (et ce n'est fort probablement pas une rencontre d'information d'une quinzaine de minutes qui va leur permettre de le faire). D'autre part, les participantes dévoilent qu'elles sont parfois embarrassées ou mal à l'aise d'informer leurs employés qu'elles vont assister à une formation, alors qu'elles doivent souvent leur refuser des formations qu'elles considèrent nécessaires à leur travail. Ainsi, on peut supposer qu'au SEP s'oppose un sentiment d'injustice qui puisse nuire à la manifestation de comportements générés par la formation. Cependant, aucun écrit recensé ne permet d'appuyer une telle hypothèse, bien que Gilpin-Jackson et Bushes (2007) avancent que la plus grande barrière à l'utilisation des nouveaux comportements après la formation soit la peur de ne pas être accepté des autres.

Résumé mettant en lumière les principaux éléments ressortant des résultats

La discussion des résultats à la lumière des études recensées met en lumière l'interdépendance des variables qui peuvent affecter le TA. À l'avant-plan, apparaît la perception de l'utilité et de la valeur de la formation. Les bénéfices pouvant survenir à la suite des coûts investis pour une formation dépendent donc de ce phénomène subjectif. Les résultats et leur convergence vers des résultats de nombreuses études sur les différentes variables liées au TA élargit toutefois la compréhension du sujet et permet de prendre appui sur des moyens concrets pour optimiser la TA : bien arrimer les objectifs de formation aux besoins et réalités de l'organisation; s'assurer que l'information transmise sur la formation permette aux participants ciblés d'en saisir le sens; s'assurer que la formation donnée correspond au moment propice à la réceptivité des gestionnaires; permettre l'application des connaissances dans un délai raisonnable suivant la formation; offrir un soutien postformation par l'accessibilité au formateur et par la mise en place d'échanges entre collègues; et finalement, s'assurer de la cohérence entre les valeurs véhiculées par l'organisation et celles prônées dans l'activité de formation. Tous ces éléments permettraient de maximiser le TA chez des cadres intermédiaires. Par ailleurs, il importe de porter attention à deux facteurs qui ont le potentiel d'inhiber le TA, soit la charge de travail à laquelle sont soumis les cadres intermédiaires dans leur quotidien et le message envoyé aux employés sur la formation.

Ces résultats permettent donc d'en apprendre davantage sur le TA en milieu organisationnel et de préciser les caractéristiques qui favorisent ou inhibent le TA chez

des cadres intermédiaires. Bien que les connaissances sur le TA qui s'en dégagent s'appliquent à tout type d'apprenant, il appert que lorsqu'il s'agit de gestionnaires, ces derniers risquent d'être très sélectifs dans leur évaluation de la pertinence d'une formation. Aussi leur perception de l'utilité et de la valeur de la formation, en lien avec les orientations prises dans l'organisation et les besoins réels et actuels de compétences qui en découlent, semble être l'élément-clé du succès d'une formation et d'un TA réussi. En peu de mots, la pertinence de la formation et la motivation intrinsèque à y participer qui s'ensuit s'avèrent être les leviers prépondérants du TA, en ce qui a trait aux gestionnaires. Par ailleurs, leur charge de travail, qui ne peut en toute vraisemblance être modifiée de façon substantielle, module la nature du suivi pouvant contribuer à leur TA.

Les principaux éléments abordés dans la discussion sont modélisés dans le schéma présenté à la Figure 11. Ce schéma permet de visualiser la prépondérance de la perception de l'utilité et de la valeur de la formation, laquelle perception est façonnée par l'information sur la formation et les liens stratégiques perçus entre la formation et les objectifs organisationnels. Quant à la formation, notamment son caractère pratique, et au soutien organisationnel, tous deux ont le potentiel de contribuer au SEP qui est reconnu être lié au TA. Les flèches grasses soulignent l'interdépendance des principaux éléments-clé mis en lumière par les résultats. Les lignes pointillées qui entourent la charge de travail et les sentiments négatifs personnels (telle la gêne vis-à-vis d'autrui) représentent leur effet inhibant sur le TA.

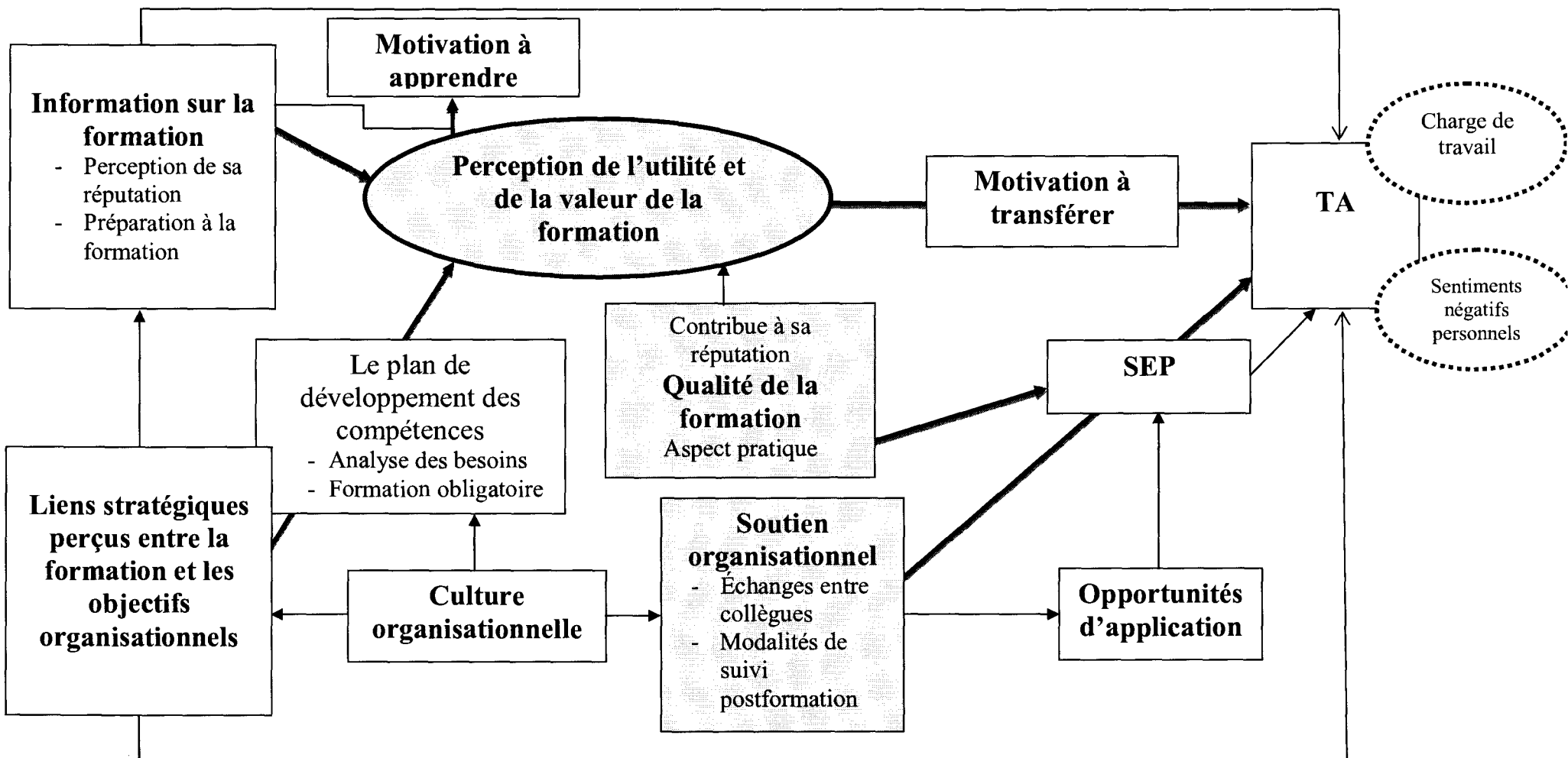


Figure 11. Modèle résumant les caractéristiques qui favorisent ou inhibent le TA, à la lumière des résultats relatés dans le cadre de la présente thèse.

Finalement, de tels résultats sous-tendent des implications pratiques qui peuvent être profitables pour tous les professionnels impliqués au niveau du développement des compétences et de la formation dans les organisations. Ainsi, dans la section qui suit, les retombées pratiques de la recherche sont affirmées. Enfin, à la lumière des résultats de cette recherche exploratoire, un regard sera porté sur des pistes de recherches futures, avant d'exposer les forces et limites de la recherche.

Retombées pratiques et pistes de recherches futures

Cette recherche contribue aux connaissances sur le TA en mettant en lumière la réalité des gestionnaires, en fonction du TA suite à une activité de formation. Même si les résultats de la recherche confirment des éléments déjà présents dans les écrits scientifiques, il s'avère que des éléments spécifiques à leur réalité au regard du TA ont été identifiés. Aussi, nous croyons que cette recherche offre des repères pour les conseillers en formation afin de favoriser un TA réussi. Comme les cadres intermédiaires ont par leur positionnement un rôle important et stratégique à jouer dans les changements organisationnels et qu'ils sont beaucoup formés afin d'obtenir les changements souhaités, il importe de s'attarder davantage à la réalité qui leur est propre pour maximiser les impacts souhaités de la formation, en lien avec les orientations organisationnelles; notamment en cherchant à cerner de façon adéquate les besoins réels des gestionnaires en matière de formation, ce qui en déterminera la pertinence perçue. Car le rôle prépondérant de la perception de l'utilité et de la valeur de la formation doit servir de levier pour le TA. La mise en œuvre de la formation au moment propice

semble aussi revêtir une importance notable pour assurer le succès de la formation et le TA attendu. Les opportunités d'application, essentielles au TA en seront favorisées. Il importe aussi de favoriser les échanges post formation entre collègues. Cela semble être la modalité de suivi la plus accessible et utile aux gestionnaires. Bien que cela ne soit pas une préoccupation s'appliquant de façon singulière aux formations offertes aux gestionnaires, il importe bien sûr de se préoccuper aussi de la qualité de la formation. Sur ce plan, il faut s'assurer que le contenu qui y sera traité soit arrimé aux réalités de l'organisation et du travail propre aux gestionnaires, et qu'il revête ainsi un caractère pratique. Vérifier les compétences du formateur à cet égard et sa capacité à activer un intérêt soutenu et des liens conceptuels pertinents s'impose. Les résultats de la présente recherche mettent donc de l'avant l'importance du partenariat entre les différents acteurs-clés responsables du succès de la formation. Ceux-ci doivent assurer une cohérence dans l'offre de formation et ses étapes de planification, d'implantation et de suivi.

Pistes de recherches futures

Les résultats de cette recherche, tout en prenant en compte les limites de celle-ci, permettent de tirer quelques idées pour des recherches futures. D'abord, il serait à propos de préciser et de vérifier les types de mesures de soutien spécifiques après l'activité de formation qui sont efficaces pour le TA, chez des cadres intermédiaires. Malgré que la perception de l'apprenant sur la valeur de la formation et sur ses compétences ait un rôle déterminant à jouer, il reste que le soutien organisationnel est au

cœur du TA. Ainsi, même avec un apprenant motivé et présentant un fort sentiment de compétences, sans l'apport d'un environnement de travail soutenant et permettant l'application des connaissances, le TA risque d'être faible. Il serait donc pertinent de vérifier la faisabilité de ces mesures de soutien en prenant en compte leur réalité quotidienne et leur charge de travail qui peut aussi venir inhiber le TA. Ainsi, il s'avérerait pertinent de poursuivre les efforts afin de mieux comprendre les interventions spécifiques de soutien qui accentuent le TA chez des cadres intermédiaires dans l'objectif toujours de permettre le réinvestissement des coûts dépensés en formation et d'obtenir les résultats souhaités.

À cet égard, le soutien entre collègues, notamment à travers des échanges semble être une modalité de suivi post formation appréciée et utile. Afin de cibler un objectif de recherche particulier, il est recommandé de s'attarder à mesurer l'impact réel de diverses modalités de soutien entre collègues. Il serait alors à propos de mener des études comparatives longitudinales, mettant en plan des modalités différentes auprès de quelques groupes soumis chacun à des conditions différentes, par exemple : absence de modalités planifiées, échanges non structurés, échanges à partir de mises en situation, ateliers de codéveloppement, etc. Pour en mesurer les impacts sur le TA, des indicateurs circonscrits de TA mériteraient d'être développés.

Pour bien saisir les particularités du processus de TA chez des gestionnaires, des études comparatives entre employés subalternes et gestionnaires seraient à envisager. À

cet égard, une recherche portant sur le TA suite à une même activité de formation, ou du moins à un même type d'activité de formation serait à privilégier.

De plus, considérant le rôle clé de la perception de l'utilité et de la valeur de la formation, il serait opportun de vérifier, à l'aide d'un devis expérimental, les contenus et modalités d'information qui peuvent avoir le plus d'effet positif sur cette variable subjective. Dans la présente étude, quelques caractéristiques ont été ressorties comme favorisant celles-ci : l'information transmise à l'égard de la formation, l'aspect pratique de la formation, le soutien organisationnel, l'opportunité d'application, etc. Ainsi, il serait d'intérêt de diriger une attention précise sur ces variables et ces caractéristiques qui sous-tendent celles-ci.

Finalement, la présente étude, par l'analyse de régression multiple exploratoire, laisse supposer une prédiction des caractéristiques de l'apprenant, du soutien organisationnel perçu et des connaissances acquises sur le TA. De plus, les résultats révèlent une plus grande proportion de la variance des caractéristiques de l'apprenant sur le TA. Dans le but d'explorer et de confirmer davantage ce lien, il serait aussi intéressant d'examiner, avec un plus grand échantillon, l'apport de cette caractéristique. Par ailleurs, il serait intéressant d'avoir des mesures du TA à différents moments (1 mois, 6 mois et 1 an par exemple) afin de connaître l'effet de prédiction de ces caractéristiques sur le maintien des connaissances à long terme. De plus, il serait intéressant de préciser les éléments spécifiques de celle-ci (SEP, motivation, contrôle perçu, perception de l'utilité

et de la valeur de la formation) agissant sur le TA. De ce fait, ceci pourrait aider davantage à orienter les caractéristiques à évaluer après l'activité de formation lorsqu'on veut estimer le succès de la formation et l'application des connaissances ou ajuster les interventions aux variables ciblées pour les formations suivantes, advenant le cas.

Forces et limites de l'étude

La présente recherche a permis de dresser un portrait global en ce qui a trait aux variables qui jouent un rôle dans le TA chez des cadres intermédiaires après une activité de formation. Deux forces méthodologiques de cette recherche méritent d'être soulignées, nommément la cueillette des données en contexte organisationnel réel puis le recours à deux types de données, quantitatives et qualitatives. Alors que l'arrimage de la méthode de recherche à une situation réelle d'intervention (le programme de formation du CSSS) est considérée être une force, l'envers de la médaille est que cela amène par ailleurs des limites à la généralisation des données. Seront exposées des limites relatives à l'échantillon puis à la collecte des données.

Les forces de l'étude

La première force concerne l'utilisation d'une situation réelle de formation en milieu de travail pour mener la recherche. Bien que ce choix ait amené des difficultés dans le déroulement de la recherche (retards des formations planifiées), il n'en demeure pas moins que les données sont ancrées dans un contexte d'application réel, ce qui, à

notre avis, leur confère une valeur ajoutée. La transférabilité des résultats à des populations et contextes similaires est en effet fort plausible.

La seconde force a trait au fait d'avoir choisi de faire deux types de cueillette de données, des données quantitatives et des données qualitatives. Sans prétendre au déploiement d'une méthode de recherche mixte, puisque les données quantitatives ont toujours joué un rôle secondaire dans la collecte des données, ce choix a tout de même permis d'avoir accès à une importante quantité d'information pertinente à l'objet d'étude. Ainsi, une complémentarité des données quantitatives et qualitatives a permis d'enrichir, voire de bonifier les résultats obtenus. Ces données complémentaires précisent à la fois le sens de la relation entre les éléments pertinents au TA et apportent des nuances et particularités utiles à leur interprétation. À cet égard, la méthode de cueillette de données par entrevues semi-dirigées a permis d'avoir accès à un contenu riche et singulier au sujet du vécu de cadres intermédiaires en lien avec le TA. Malgré ces forces, il importe d'aborder certaines limites de l'étude.

Les limites de l'étude

Il importe en premier lieu de porter un regard critique sur la composition de l'échantillon. D'une part, le fait que l'échantillon soit composé uniquement de personnes travaillant dans une même organisation limite la généralisation des données, tout comme le fait que le sous-échantillon ayant participé aux entrevues soit composé uniquement de femmes. D'autre part, la petite taille de l'échantillon est une limite importante au regard

de la généralisation des données. À ce sujet, en ce qui a trait au sous-échantillon ayant participé aux entrevues, Mayer et al., (2000, p. 88) avancent que dans une situation où les données sont collectées par entrevues semi-dirigées « auprès de personnes vivant une situation commune relativement circonscrite [...], environ 30 entrevues permettront, probablement d'atteindre le point de saturation des données ». Un échantillon de six participantes pour mener les entrevues est loin des 30 personnes suggérées par ces auteurs. Néanmoins, ces mêmes auteurs stipulent aussi qu'une recherche peut nécessiter un nombre moindre de participants pour atteindre la saturation des données, « lorsque les points de vue des personnes interrogées présentent une grande similitude » (p. 88). Dans le cas présent, lors de la réalisation des entrevues, la chercheuse constatait en effet que les données recueillies présentaient plusieurs similitudes. Néanmoins, afin de s'assurer avec une plus grande certitude de la saturation des données, il aurait été préférable de réaliser des entrevues supplémentaires. Un nombre plus élevé de participants ayant participé aux formations et ayant répondu aux deux questionnaires de collecte des données quantitatives aurait également permis de mener des analyses statistiques plus concluantes.

Mener une recherche sur le terrain, en contexte organisationnel réel, signifie également se soumettre aux aléas de la vie de l'organisation ciblée. Cela demande adaptation et flexibilité en fonction des urgences à traiter. Dans le cas présent, les formations ont dû être reportées à trois reprises pour différentes raisons. Ainsi, une année s'est écoulée entre la première activité de formation et la dernière. Or, certaines

participantes aux entrevues avaient assisté à la première formation. Conséquemment, l'oubli ou la confusion chronologique peuvent avoir nui à une collecte des données complète et valide (Gordon, 1980). De plus, ce temps écoulé a pu amener un éloignement dans les propos recueillis en lien avec la formation ciblée à l'étude. En effet, les participantes abordaient parfois le TA de manière générale plutôt qu'en ciblant spécifiquement leur vécu lié à la formation sur la civilité au travail. Par conséquent, durant la conduite des entrevues, la chercheuse a pu se laisser influencer par les propos généraux recueillis auprès des participantes, dans l'optique de confirmer les connaissances issues de son contexte théorique.

Le report des formations a aussi eu comme effet que trois personnes-ressources différentes ont mené les activités de formation. Aussi, dû à leurs personnalités et styles d'enseignement, certaines divergences peuvent s'être retrouvées dans la conduite des formations. Il s'agit d'une situation sur laquelle ni l'organisation ni la chercheuse n'ont pu exercer un contrôle.

En ce qui a trait aux données recueillies par questionnaires, seules des données auto-rapportées ont été considérées. Ainsi, les participants ont pu être influencés par le phénomène de la désirabilité sociale, notamment en fonction du caractère obligatoire de la formation et de la directive organisationnelle en matière de gestion de la civilité au travail. Ainsi, malgré les dispositions prises pour assurer la confidentialité des données, il est possible que les participants aient été influencés par cet aspect dans leurs réponses

aux questionnaires. Nous croyons par ailleurs que la relation de confiance établie entre la chercheuse et les participantes lors des entrevues a minimisé la présence d'un tel biais lors de la cueillette des données qualitatives. Néanmoins, le besoin inconscient de protéger son estime de soi à l'égard d'un intervieweur est toujours un biais potentiel (Gorden, 1980).

Toujours en lien avec la mesure du TA, le temps donné (cinq semaines) entre l'activité de formation et la passation du deuxième questionnaire visant à mesurer l'utilisation des comportements de civilité au travail constitue aussi une limite à cette étude. Malgré que certains auteurs (Axtell et al., 1997; Tamkin : cité dans Dunberry & Péchard, 2007) rapportent que la prise des données un mois après l'activité de formation est représentative de l'application à long terme, il aurait été préférable de prendre des mesures à plus long terme afin d'avoir une meilleure idée du maintien et de l'utilisation des comportements sur une plus grande période. Ainsi, comme le suggère Garaveglia (1993), il aurait été souhaitable d'évaluer le TA trois à six mois après l'activité de formation, dans le but de permettre aux apprenants d'avoir plus d'opportunités d'appliquer les nouveaux apprentissages et d'en discuter le cas échéant avec leurs collègues.

Enfin, la nature exploratoire des analyses statistiques se doit d'être rappelée. Tant le nombre de participants que le nombre d'items de certaines échelles ne permettent pas d'en tirer des conclusions fermes.

Conclusion

Comme rapporté à l'amorce de la présente étude, chaque année une somme importante est investie dans la formation par les organisations, et ce, particulièrement chez les cadres intermédiaires, qui sont soumis à un nombre important de formations en cours de carrière. Néanmoins, les écrits scientifiques rapportent des statistiques inquiétantes d'application des acquis à la suite d'une formation, malgré le fait que les chercheurs s'intéressent au TA depuis près de 30 ans. En ce qui a trait à la présente recherche, elle visait à mieux saisir les caractéristiques organisationnelles qui soutiennent le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires. Plus précisément, il était visé de saisir les variables qui facilitent ou inhibent l'application des apprentissages et celles ayant le plus d'impact sur le TA. Pour atteindre ces objectifs, 23 cadres intermédiaires œuvrant dans un CSSS, qui ont assisté à une activité de formation sur la gestion de la civilité au travail ont rempli un questionnaire avant et après celle-ci. Ce questionnaire complété en deux temps visait à évaluer l'application des comportements de civilité au travail, le niveau de connaissances acquis sur le sujet ainsi que des variables spécifiques à l'apprenant et à l'environnement de travail. Par la suite, un sous-échantillon de six participantes a été rencontré en entrevue individuelle afin de mieux saisir les caractéristiques qui ont pu influencer ou non l'application de leurs nouvelles compétences de retour dans leur milieu de travail.

Lors du traitement des données quantitatives, des *tests t* ont permis de démontrer que les cadres intermédiaires avaient augmenté de manière significative leurs connaissances sur le sujet ainsi que leur SEP, et l'utilisation visée des comportements de gestion de civilité au travail, cinq semaines après l'activité de formation. De plus, les résultats d'une analyse de régression multiple menée à titre exploratoire suggèrent que le soutien organisationnel perçu, les caractéristiques de l'apprenant et les connaissances acquises sur le sujet auraient le potentiel de prédire de manière significative l'utilisation des comportements de gestion de civilité au travail. À cet égard, ce sont les caractéristiques de l'apprenant qui expliqueraient en plus grande proportion la variance de l'utilisation des comportements visés. Par ailleurs, lors des entrevues, la perception de l'utilité et de la valeur de la formation et le SEP sont ressortis comme les deux variables considérées par les cadres intermédiaires comme ayant une forte influence sur leur TA. Malgré tout, le soutien organisationnel après la formation, le plan de développement des compétences qui prend en compte les besoins de l'individu en lien avec ceux de l'organisation, l'opportunité de transférer rapidement après l'activité de formation et la cohérence entre la culture organisationnelle et les valeurs prônées dans la formation se sont avérés être des facteurs jugés comme facilitant le TA. En contrepartie, la charge de travail et l'absence d'opportunités de formation suffisantes pour les employés sont ressorties comme deux caractéristiques de l'environnement de travail pouvant inhiber le TA. Par ailleurs, les résultats mettent de l'avant l'interdépendance des facteurs et l'importance du partenariat des différents acteurs impliqués dans le développement des compétences, pour arriver à un TA réussi.

Références

- Abdulkarim, S. A. E., Musaied, A. F., & Abdulla, M. A. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47, 1221-1244.
- Archambault, G. (1997). La formation de suivi et le transfert des apprentissages. *Gestion*, 22, 120-125.
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer term transfer of training. *Personnel Review*, 26, 201-213.
- Baldwin, T., & Ford, K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-103.
- Baldwin, T., Ford., & Blume. (2009). Transfer of training 1988-2008: An updated review and agenda for future research. *International review of industrial and organizational psychology*, 24, 41-70.
- Baldwin, T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking program outcomes to pre-training expectations. *Human Resource Development*, 2, 25-36.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bates, R. A. (2003). *Managers as transfer agents: Improving learning transfer in organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Ben Ammar Mamlouk, Z., & Dhaouadi, N. (2007). E-formation et développement des compétences. *La revue des sciences de gestion : direction et gestion*, 42, 173-182.
- Boudabbous, S. (2007). L'entreprise à l'heure de la formation : Approches théoriques et pratiques réelles. *La revue des sciences de gestion : direction et gestion*, 42, 115-124.
- Bouteiller, D. (2000). *Former pour performer : les enjeux du développement des compétences en entreprise*. Montréal, Qc : Revue Gestion.
- Broad, L. M. (2005). *Beyond transfer of training: Engaging systems to improve performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Broad, L. M., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. New York, NY : Addison-Wesley Publishing Company

- Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38, 227-241.
- Burke, A. L., & Hutchins, M. H. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6, 263-293.
- Cheng, W. C. E., & Ho, C. K. D. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30, 1-13.
- Cheng, E. W. L., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10-4, 327-341.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for the training transfer. *Human Resource Development International*, 11, 199-206.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, V. M. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International journal of training and development*, 9, 110-123.
- Clarke, N. (2002). Job /work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 63, 146-162.
- Cohen, J. D. (1990). What motivates trainees. *Training and development journal*, 11, 91-93.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied psychology*, 85, 679-707.
- Coultas, C. W., Grossman, R., & Salas, E. (2011). Design, delivery, and evaluation of training systems. *Handbook of human factors and ergonomics* (4^e éd.), 490-522.
- Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 449-471.
- Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : État de la question et perspective*. Rapport de recherche, UQAM, CIRDEP.

- Eisenberger, R., Hutington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organisational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perception of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21, 1-25.
- Ford, J. K., & Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 10, 1-48.
- Ford, J. K., Quinones, A. M., Sego, J. D., & Sorra, S. J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10, 22-41.
- Garaveglia, L. P. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47, 63-68.
- Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of post-training transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 57-76.
- Gauthier, M. F. (2000). *Évaluation du transfert des apprentissages dans un programme de perfectionnement en relation avec des caractéristiques personnelles et situationnelles* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, R., G. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26, 980-1003.
- Gorden, R. L. (1980). *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics* (3^e éd.) Homewood, Ill : Dorsey Press.
- Grégoire, T. K., Propp, J., & Poertner, J. (1998) The supervisor's role in the transfer of training. *Administration in social work*, 22, 1-18.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15, 103-120.

- Haccoun, R. R., Jeanrie, C., & Saks, M. A. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22, 297-311.
- Haccoun, R. R., & Saks, A. (1998). Training in the 21th Century : Some lessons from the last one. Invited paper. Special issue: Industrial psychology at the turn of the century. *Canadian Psychology*, 39, 33-51.
- Hawley, J. D., & Barnard, J. K. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*, 8, 65-80.
- Holladay, C., & Quinones, M. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of applied psychology*, 88, 1094-1103
- Holton, F.E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, F. E., Bates, R. A., & Ruona, E. A. W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- Holton, F. E., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B., (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development*, 8, 95-113.
- Holton, F. E., Chen, H. C., & Naquin, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14, 459-482.
- Howell, C.D. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, France : Éditions De Boeck.
- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, J. W. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human resource management*, 43, 337-351.
- Langton, N., Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2010). *Organizational behavior, concept, controverses, applications*. Toronto, Ont : Pearson Canada.
- Laroche, R., & Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20(1), 11-26.

- Larouche, G. (2006). *L'encadrement postformation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Lebel, R. (2000). *L'évaluation du transfert des apprentissages du personnel infirmier en centre hospitalier* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec
- Lee, D. C., & Kahnweiler, M. W. (2000). The effect of a mastery learning technique on the performance of a transfer of training task. *Performance Improvement Quarterly*, 13, 125-139.
- Lescarbeau, R. (1994). *L'enquête feed-back*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Qc : Éditions nouvelles.
- Lim, D. H., & Johnson, D. S. (2002). Trainee perception of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training Development*, 6, 36-48.
- Lim, D. H., & Morris, L. M. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human resource development quarterly*, 17, 85-115.
- Martocchio, J. J., et Dulebohn, J., (1994). Performance feedback effects in training: the role of perceived controllability. *Personnel Psychology*, 47, 357-373.
- Maslach, C., Schaufeli, B. W., & Leiter P. M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-145.
- Marx, D. R. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavioral change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C., Turcotte, D., & coll. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.

- Meunier, G. (2009). Formation aux gestionnaires : un porteur de changement (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003) *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.) (Traduction française par M. Hlady Rispal). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck
- Ministère de la Santé et des Services sociaux Québec. (2007). *Politique de développement des compétences du personnel d'encadrement 2007-2010*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Montesino, M. U. (2002). A descriptive study of some organizational-behavior dimensions at work in the Dominican Republic: Implications for management development and training. *Human Resource Development International*, 5, 393-410.
- Naquin, S. S., & Holton, E. F. III. (2002). The effects of personality, affectivity and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 357-376.
- Nikandrou, I., Brinia, V., & Bereri, E. (2009) Trainee of perceptions of training transfer: An empirical analysis. *Journal of European Industrial Training*, 33, 255-270.
- Noe, R. A. (1986). Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Nunnally, C. J. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY : McGraw-Hill
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Poupart J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Quinones, M. A., Ford, J. K., Sego, D. J., & Smith, E. M. (1995). The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks. *Training Research Journal*, 1, 29-48.
- Rhoades, L., & Elsenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87, 698-714.

- Richman-Hisch, L. W. (2001). Post-training interventions to enhance transfer: the moderating effects of work environments. *Human resource development quarterly*, 12, 105-120.
- Rivard, P. (2006). *La gestion de la formation en entreprise : pour préserver et accroître la capital compétence de votre organisation*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Rouiller, Z. J., & Goldstein, L. I. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390.
- Rousseau, C. (2012). *Cadres intermédiaires en contexte de transformation : préoccupations, appropriation et intervention efficaces en développement organisationnel* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Roussel, J-F. (2007). *Étude de l'impact des pratiques pédagogiques et de facteurs environnementaux sur le transfert éloigné des apprentissages dans un contexte de formation en entreprise* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Roussel, J-F. (2007, Novembre). Learning and development Outlook 2007, une étude du Conférence Board. Document consulté le 18 octobre 2008 de <http://www.groupecfc.com/fr/CA/ActualitesCFC/FicheNouvelle.aspx?InfoID=1714&CatID=209>
- Roussel, J-F. (2008). L'apprenant au cœur du transfert des apprentissages : nouvelles perspectives et action. *Effectif*, 11.
- Roy, S. (2005). *Caractéristiques organisationnelles influençant la perception d'adoption des comportements de coach par des superviseurs à la suite d'une activité de formation*. Maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Ruona, E. A. W., Leimback, M., Holton III, F. E., & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6, 218-228.
- Saks, M. A., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Ressource Management*, 45, 629-648.

- Saks, A., & Haccoun, R. R. (2010). *Managing performance through training and development*. Fifth édition. HRM Nelson Education series in human resources management.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, A. J. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-99.
- Savoie, A., & Brunet, L. (2000). Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distinct ou redondance? *Revue québécoise de psychologie*, 21, 179-200.
- Scaduto, A., Lindsay, D., & Chiaburu, S. D. (2008). *International Journal of Training and Development* 12, 158-170.
- Shapiro, D. H., Schwartz, C. E., & Astin, J. A. (1996). Controlling ourselves, controlling our world. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- St-Arnaud, Yves. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie : le changement personnel assisté*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Tabachnik, G. B., & Fidell, S. L. (2007). *Using multivariate statistics: Fifth edition*. Boston: Pearson.
- Tannenbaum, I. S., Mathieu, E. J., Salas, E., & Cannon-Bowers, A. J. (1991). Meeting trainee's expectations the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Tannenbaum, I. S., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organization. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tansky, W. J., & Cohen, J. D. (2001). The relationship between organizational support, employee development and organizational commitment: An empirical study. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 285-300.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behaviour modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90, 692-709.
- Thiétard, R-A. (2007). *Méthode de recherche en management*. Paris, France : Éditions Dunod.
- Toupin, L., (1997). Un transfert nommé désir. *Revue Gestion*, 22, 285-295.

- Tracey, J. B., Hinkins, S. R. T., Tannenbaum, S., & Mathieu, E. J. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5-23.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 1, 239-252.
- Trudel, J-S. (2004). *Les cadres jouent des rôles clés dans le changement*. Document consulté le 19 août 2008 de www.lesaffaires.com.
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T., & Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 15, 167-174.
- Tziner, A., & Falbe, C. M. (1993) Training-related variables, gender and training outcomes: A field investigation. *International Journal of Psychology*, 28, 203-221.
- Tziner, A., Haccoun, R. R., & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.
- Vancouver, S.P., & Kendal, L.N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1146-1153.
- Van der Klink, M., Gielen, E., & Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5, 52-63.
- Velada, R., Caetono, A., Michel, W. J., Lyons, D. B., & Kavanagh, J. M. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11, 282-294.
- Warr, P. B., & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. London, UK : Wiley & Sons.
- Yamnill, S., & Mclean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Ressource Development Quarterly*, 12, 195-208.

- Yamhill, S., & Mclean, G. N. (2005). Factor affecting transfer of training in Thailand. *Human Ressource Development Quarterly*, 16, 323-344.
- Yelon, S., Sheppart, L., Sleight, D., & Ford, K. (2004). Intention to transfer: How do autonomous professionals become motivated to use news ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17, 82-103.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 55-73.

Appendice A

La grille d'observation de l'activité de formation et le formulaire de consentement à
l'observation

Grille d'observation

| Caractéristiques liées au programme de formation | Présence des caractéristiques (X) | Exemples des caractéristiques manifestées. |
|--|-----------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinence du contenu quant au contexte d'utilisation; maximiser la similitude entre la situation de formation et la situation réelle : Le formateur vérifie au fur et à mesure, auprès des apprenants, si le contenu du cours est réellement applicable dans le contexte de travail des apprenants. (Haccoun et Laroche, 1999) | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualisation mentale de la tâche; Le formation fournit aux apprenant un cadre, un modèle, une structure permettant d'organiser et de retenir le contenu (Haccoun et Laroche, 1999). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence de liens : Le formateur fait le lien entre les apprentissages et la situation de transfert anticipée (Toupin, 1997). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discute des enjeux pour le travail et pour l'entreprise en générale (Toupin, 1997) | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifie les blocages appréhendés : le formateur identifie les obstacles pouvant être rencontrés au travail et les moyens pour surmonter ces obstacles appréhendés (Haccoun et Laroche, 1999; Toupin, 1997) | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Variations des exemples : Le formateur identifie les situations les plus variées possibles où les apprentissages pourront être réalisés (Toupin, 1997) | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ STRATÉGIES PRÉDAGOGIQUES | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apprentissage par modeling :</i> Le formateur exécute par une démonstration pratique le contenu enseigné (Burke et Hutchins, 2007) | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apprentissage actif :</i> Les participants sont invités à dialoguer et à partager leur expérience ainsi qu'à réaliser différents exercices (Burke et Hutchins, 2007). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Exemples basés sur des erreurs :</i> Le formateur fournit des exemples « à ne pas faire ». Il se présente différentes erreurs pouvant être commises (Burke et Hutchins, 2007). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Répéter les tâches (surapprentissage) :</i> Le formateur répète à plusieurs reprises les tâches, les concepts essentiels à retenir (Haccoun et Laroche, 1999). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Surcharge d'informations :</i> Le formateur fournit beaucoup d'informations en peu de temps (Burke et Hutchins, 2007). | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pratique immédiate et rétroaction :</i> Le formateur introduit des exercices pratiques accompagnés de rétroaction (Toupin, 1997, (Haccoun et Laroche, 1999): | | |

Appendice B

Le questionnaire pré formation et post formation

QUESTIONNAIRE

Première partie : Vos connaissances et habiletés en matière d'obligation de civilité en milieu de travail

Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre de 1 à 4 (1. Pas du tout à 4. Tout à fait) qui, selon vous, correspond à votre niveau de maîtrise des éléments identifiés. On vous rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ceci n'est pas une évaluation.

* Veuillez prendre note que pour les coordonnateurs en soins infirmiers, afin d'alléger le contenu du questionnaire, l'interprétation du terme « mon équipe » s'applique à la notion « d'une équipe ».

Dans quelle mesure... ?

| | Pas du tout | Peu | Assez | Tout à fait |
|---|-------------|-----|-------|-------------|
| 1. Je connais les concepts reliés à l'obligation de civilité en milieu de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Je connais les concepts reliés à l'incivilité au en milieu de travail | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Je connais les notions reliées reliés au harcèlement psychologique. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Je suis capable d'expliquer la différence entre le harcèlement psychologique et l'incivilité au travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Je connais mes responsabilités quant à l'obligation de civilité au sein de mon équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. J'ai une vision claire des responsabilités de l'organisation à l'égard de l'obligation de civilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. J'ai les outils nécessaires pour favoriser des relations interpersonnelles empreintes de civilité au sein de mon équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Je connais mes limites et mes inconforts comme gestionnaire dans l'intervention lors de situations d'incivilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je me sens capable d'analyser une situation d'incivilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Je suis capable d'agir efficacement dans une situation conflictuelle au sein de mon équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Je cherche à mettre en place un plan d'intervention, pour résoudre une situation d'incivilité majeure. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. J'interviens lors de situations d'incivilités. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. J'utilise les outils appropriés dans l'intervention d'une situation d'incivilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. J'interviens lorsqu'on me rapporte des propos ou gestes irrespectueux. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Dans quelle mesure... ? | Pas du tout | Peu | Assez | Tout à fait |
|--|--------------------|------------|--------------|--------------------|
| 15. Je me sens en mesure d'animer une rencontre sur mes attentes quant comportements (positifs et ceux à éviter) au sein d'une équipe de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Je me sens bien outillé(e) pour donner du feed-back aux employés sur leurs comportements interpersonnels. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Je saisis l'importance des relations interpersonnelles de qualité dans mon équipe de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. J'accorde un rôle primordial à la communication dans mon équipe de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. J'interviens dans mon équipe de travail afin de tendre vers un climat harmonieux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Je prends des moyens pour prévenir les comportements irrespectueux dans mon équipe de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Je compte implanter un code de civilité au travail dans mon unité de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. J'ai le sentiment de maîtriser les habiletés nécessaires à la gestion d'une situation d'incivilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Je me sens efficace lorsque j'interviens dans des situations d'incivilités dans mon équipe de travail | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Je suis confiant (e) d'avoir les connaissances nécessaires pour gérer des situations d'incivilités. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Je suis motivé (e) à acquérir encore plus de connaissances reliées à l'obligation de civilité en milieu de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Je suis motivé (e) à intervenir lors de situations d'incivilités dans mon équipe de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Je perçois l'utilité de l'activité de formation sur l'obligation de civilité au travail dans le cadre de mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Participer à une activité de formation sur l'obligation de civilité au travail est un excellent moyen de m'aider à développer mes compétences dans ce domaine. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. J'estime avoir du contrôle pour résoudre une situation d'incivilité. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. J'estime avoir du contrôle sur le climat de travail de mon équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Le CSSS m'encourage à innover et à expérimenter de nouvelles avenues dans le cadre de mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Le CSSS valorise le développement des compétences. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Dans quelle mesure... ?

| | Pas du tout | Peu | Assez | Tout à fait |
|--|-------------|-----|-------|-------------|
| 33. Je perçois le lien entre le contenu de la formation sur l'obligation de civilité au travail et les objectifs de mon département. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Je perçois le lien entre le contenu de la formation sur l'obligation de civilité au travail et les priorités organisationnelles du CSSS. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. J'ai eu l'opportunité d'appliquer les nouvelles connaissances sur l'obligation de civilité au travail dans mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Je suis enclin (e) à utiliser mes nouvelles connaissances sur l'obligation de civilité au travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Je suis content (e) d'avoir eu l'opportunité d'acquérir de nouvelles compétences sur la civilité au travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Le fait d'avoir suivi la formation sur l'obligation de civilité au travail a un impact positif dans mon environnement de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Si j'ai à appliquer mes nouvelles connaissances sur l'obligation de civilité en milieu de travail, je sens que je peux compter sur le soutien de mon supérieur immédiat. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Si j'ai à appliquer mes nouvelles connaissances sur l'obligation de civilité en milieu de travail, je sens que je peux compter sur le soutien de mes collègues de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. L'organisation de mon travail me permet d'appliquer mes nouvelles connaissances. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Les outils dont j'ai besoin pour l'application de mes nouvelles connaissances sont présents dans mon environnement de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. En général, mon environnement de travail m'encourage à l'utilisation d'habiletés nouvelles. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Deuxième partie : Renseignements complémentaires

44. Code d'identification personnel (veuillez indiquer le nom de jeune fille de votre mère ainsi que l'année de votre naissance. Par exemple : Blanchard-1970) : _____

45. Âge

- ☐ Moins de 30 ans ☐ 50-60 ans
☐ 30-40 ans ☐ 60 ans et plus
☐ 40-50 ans

46. Sexe

- ☐ Féminin
☐ Masculin

**47. Nombres d'années d'ancienneté au sein du poste que vous occupez
présentement**

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> Moins de 5 ans | <input type="radio"/> 15 à 20 ans |
| <input type="radio"/> 5 à 10 ans | <input type="radio"/> 20 à 25 ans |
| <input type="radio"/> 10 à 15 ans | <input type="radio"/> 25 ans et plus |

48. Nombre d'années d'ancienneté au sein d'un poste de gestion

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> Moins de 5 ans | <input type="radio"/> 15 à 20 ans |
| <input type="radio"/> 5 à 10 ans | <input type="radio"/> 20 à 25 ans |
| <input type="radio"/> 10 à 15 ans | <input type="radio"/> 25 ans et plus |

**49. J'accepte de participer à la deuxième partie du projet de thèse et d'être
contacté pour l'entrevue individuelle de 45 minutes.**

- ☐ Oui ☐ Non

Code d'identification déterminé par la chercheuse : _____

**NOUS VOUS REMERCIONS BEAUCOUP D'AVOIR REMPLI CE
QUESTIONNAIRE!**

Veillez s.v.p. transmettre ce questionnaire par courrier interne à Cynthia Roy, employée au secteur du développement organisationnel et développement des compétences à la DRH et doctorante en psychologie organisationnelle à l'Université de Sherbrooke, dans l'enveloppe-réponse ci-jointe prévue à cet effet, et ce, d'ici le X mois 2009.

Nous vous rappelons que pour toute question concernant cette recherche et ce questionnaire, vous pouvez communiquer en tout temps avec madame Roy au (XXX) XXX-XXXX poste XXXX..

Appendice C

Le canevas d'entrevue

CANEVAS D'ENTREVUE

Note : Le canevas d'entrevue sera revu à la lumière des résultats aux questionnaires mesurant le TA et à la valeur prédictive des variables personnelles et organisationnelles.

Avant la formation

1) Intérêt et motivation :

Avant l'activité de formation, à travers les résultats obtenus de votre questionnaire, je constate un faible (ou un fort) degré de motivation à participer à l'activité de formation, pouvez-vous m'expliquer pourquoi?

- Voyiez-vous la pertinence d'assister à cette activité de formation? Pourquoi?¹
- Perceviez-vous un lien entre les objectifs de l'activité de formation et les défis rencontrés dans le cadre de vos fonctions au travail? Les objectifs poursuivis par l'organisation?
- L'activité de formation vous semblait-elle pertinente face à vos objectifs professionnels?
- Croyez-vous que cette perception a modifié votre implication dans l'activité de formation? Pourquoi? Et l'utilisation de vos connaissances dans votre travail, par la suite? Pourquoi?
- Quels étaient vos motifs pour participer à cette activité de formation?
- Quels étaient vos intérêts à participer à cette activité de formation?

2) Climat de transfert

Avant l'activité de formation, de quelle façon vous a-t-on préparé à y assister? Vous a-t-on informé :

- Des objectifs poursuivis?
- Des attentes face à votre rôle à la suite de la formation?
- Des situations précises où les compétences pourront être appliquées?
- De l'importance de la formation et des bénéfices associés?
- Si oui, qui et que vous a-t-on dit?
- Sinon, auriez-vous aimé qu'on vous précise ces informations? Et pourquoi?

Quel effet croyez-vous que cette préparation avant l'activité de formation (ou son absence) a eu sur vous?

¹ Les éléments listés suite à une question serviront de pistes de relance, au besoin.

- Sur votre intérêt et motivation à participer à la formation?
- Sur votre implication dans la formation?
- L'application des apprentissages au travail?

Pendant l'activité de formation

1) Soutien perçu :

Pendant l'activité de formation, aviez-vous le sentiment d'être dégagé de toutes responsabilités au travail?

Croyez-vous qu'être dégagé (ou non) de toutes responsabilités au travail a de l'impact sur vos apprentissages et par la suite sur l'utilisation de ces apprentissages dans vos fonctions?

Après l'activité de formation

Après l'activité de formation, à travers vos résultats obtenus par le questionnaire, je constate que vous évaluez avoir appliqué (ou non) les connaissances apprises à la formation au travail? Comment expliquez-vous cela?

- Voyez-vous l'intérêt d'utiliser ces connaissances ?
- Quel est votre degré de motivation à utiliser ces connaissances?
- Avez-vous eu l'opportunité d'utiliser vos connaissances au travail?
- L'organisation du travail vous permettait-elle l'application des apprentissages vus dans le cadre de l'activité de formation? Pourquoi?
- Votre environnement de travail vous incite-t-il à appliquer ces nouveaux apprentissages?
- Quels sont les facteurs qui vous empêchent ou vous ont empêché d'appliquer cela?

Quel soutien avez-vous obtenu, après la formation, afin que vous soyez en mesure de mettre en pratique les apprentissages réalisés dans l'activité de formation?

- De votre direction?
- De vos collègues?
- Ressources humaines, financières, matérielles?
- Suivi de l'utilisation de vos apprentissages réalisés lors de votre activité de formation?
- Discussion de vos apprentissages réalisés lors de l'activité de formation?
- Encouragement de l'application de vos apprentissages faits dans l'activité de formation dans votre travail?

- Accompagnement dans l'application de vos apprentissages?
- Échange avec d'autres collègues de travail sur l'utilisation de ces connaissances de retour au travail? Des obstacles rencontrés, etc.?
- Rétroaction sur l'utilisation de vos connaissances de retour au travail?

Quel effet ce soutien reçu (ou non reçu) a-t-il eu sur vous?

- Application de vos connaissances au travail.

Quel type de soutien, croyez-vous, pourrait favoriser ou empêcher l'application au travail de vos connaissances acquises en formation?

1) *Culture organisationnelle*

- Quelle est votre perception quant à l'encouragement d'acquisition et d'utilisation d'habiletés nouvelles du CSSS HRR?
- Quelle est votre perception quant au développement des compétences du CSSS HRR?

2) *Les récompenses*

Êtes-vous en mesure d'identifier des renforcements qui vous incitent particulièrement à appliquer les connaissances apprises lors de la formation?

Encouragement, acquisition de nouvelles compétences, évaluation positive du rendement, boni? Personnel? Matériel?

- Y-a-t-il des récompenses plus formelles qui vous inciteraient à appliquer vos apprentissages?

Quelle est la rétroaction ayant le plus d'impact sur votre transfert des apprentissages?

Variables de l'apprenant

1) *Sentiment d'efficacité personnelle*

- À travers vos résultats obtenus par le questionnaire, je constate que vous sentez maîtriser (ou non) les habiletés nécessaires à la gestion de conflit, pourquoi selon vous?
- Croyez-vous que le fait de vous sentir capable (ou non) de maîtriser ces habiletés a influencé l'application de vos apprentissages au travail, pourquoi selon vous?

Quelles sont les mesures à mettre en place, selon vous, qui vous permettraient d'augmenter votre sentiment d'efficacité dans les maîtrises de ces habiletés?

2) Contrôle perçu

- À travers vos résultats obtenus par le questionnaire, je constate que vous percevez contrôler l'application de vos apprentissages au travail, pourquoi selon vous?
- Croyez-vous que le fait de vous sentir en contrôle (ou non) de ces habiletés a influencé l'application de vos apprentissages au travail, pourquoi selon vous?

Quelles sont les mesures à mettre en place, selon vous, qui vous permettraient de vous sentir plus en contrôle des habiletés apprises en formation?

3) *Questions générales : terminaison*

Selon vous, quels sont les deux éléments principaux pouvant être mis en place qui influenceraient l'application de ce que vous avez appris lors de cette formation de retour au travail?

Selon vous, quels sont les deux éléments principaux qui peuvent vous empêcher d'appliquer ou d'utiliser ce que vous avez appris lors de cette formation?

Appendice D

La note de service envoyé à tous les cadres intermédiaires les invitant à participer au
projet de recherche

NOTE DE SERVICE

DESTINATAIRE : Tous les cadres intermédiaires

EXPÉDITEUR : Directrice des ressources humaines

DATE : 2009-10-08

OBJET : Participation à un projet de recherche sur les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez les cadres intermédiaires

Madame, Monsieur,

Au cours de la dernière année, nous avons eu la chance d'accueillir madame Cynthia Roy à la direction des ressources humaines à titre d'interne dans le cadre de son doctorat en psychologie organisationnelle qu'elle réalise présentement à l'Université de Sherbrooke. Depuis le mois de juin 2009, elle a complété son internat et poursuit son travail à titre de contractuelle, notamment sur le dossier de la prévention de la violence au sein du secteur de développement organisationnel et développement des compétences.

Dans le cadre de la réalisation de sa thèse de doctorat, madame Roy s'est intéressée particulièrement aux impacts de la formation chez les gestionnaires. Sa recherche porte sur les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires. Elle a pour but d'identifier les caractéristiques organisationnelles qui influencent l'application des apprentissages chez les cadres intermédiaires en suivi à une activité de formation.

La recherche de madame Roy sera réalisée dans le cadre de la formation sur l'obligation de civilité. **Les cadres intermédiaires ayant trois employés et plus sous leur supervision ainsi que les coordonateurs de soins infirmiers seront invités à participer à la recherche** en complétant un questionnaire en deux temps : un avant la formation et l'autre après. Par la suite, dix (10) gestionnaires, qui auront répondu aux questionnaires et qui auront accepté préalablement, seront invités à participer à une entrevue individuelle. **Dans les prochains jours, les cadres visés recevront par courrier interne les détails de la recherche, de même que le questionnaire à compléter.** Précisons que votre participation à cette recherche est sur base volontaire

et que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle par madame Roy, à titre de chercheure.

La direction du CSSS est fière d'être associée et de soutenir ce projet de recherche doctorale. En ce sens, je vous invite à prendre quelques minutes de votre temps, que nous savons très précieux, afin de participer à ce projet de recherche porteur. Car en plus de faire avancer les connaissances en gestion et en psychologie organisationnelle, cette recherche nous permettra de prioriser des moyens et d'orienter nos efforts pour maximiser les impacts des formations destinées aux gestionnaires dans le cadre du plan de développement des compétences.

Pour de plus amples renseignements, n'hésitez pas à contacter madame Cynthia Roy au (XXX) XXX-XXXX poste XXXX, qui se fera un plaisir de répondre à vos questions.

Merci de votre collaboration.

Appendice E

Lettre de présentation accompagnant le questionnaire pré formation

DESTINATAIRE : Tous les cadres intermédiaires et les coordonnateurs des soins infirmiers du CSSS ayant sous leur responsabilité au minimum trois employés

EXPÉDITEUR : Cynthia Roy, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke et agente en développement organisationnel au secteur du développement organisationnel et développement des compétences au CSSS

DATE : 2009- 10-14

OBJET : **Questionnaire** – Recherche sur les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires.

Madame, Monsieur,

Tel qu'annoncé dans la note de service du 13 octobre 2009 envoyée par Madame X, directrice des ressources humaines, vous êtes cordialement invité à participer à mon projet de recherche intitulé « Les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires » dans le cadre de ma thèse de doctorat en psychologie de l'Université de Sherbrooke. Pour ce faire, je vous invite donc à répondre au questionnaire de recherche ci-joint.

Le but premier de cette recherche est de comprendre votre vécu comme cadre intermédiaire en contexte d'application des apprentissages à la suite d'une activité de formation. Plus précisément, saisir les facteurs de votre environnement de travail qui influencent l'application de vos connaissances acquises en formation de retour en poste. La présente recherche se déroule en deux phases. **Tout d'abord, un même questionnaire sera distribué en deux temps : le premier, avant l'activité de formation sur la civilité au travail et le deuxième, après l'activité. Ce questionnaire servira à mesurer le transfert des apprentissages à la suite de la formation. Par la suite, une sélection de dix participants, sur une base volontaire, sera effectuée selon l'application des connaissances réalisée pour une entrevue individuelle d'environ 45 minutes.**

Le questionnaire ci-joint comporte deux (2) parties. La première partie porte sur vos connaissances et habiletés à l'égard de la civilité au travail. Il est important de comprendre que ce questionnaire ne vise pas l'évaluation de vos connaissances sur le sujet. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. La seconde partie porte sur des

renseignements complémentaires vous concernant comme participant à la recherche. Lisez attentivement chacune des questions et répondez-y sans hésitation, car ce sont vos premières impressions qui reflètent généralement le mieux votre pensée. Il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire; nous avons estimé que cela devrait vous prendre environ vingt (20) minutes.

Compte tenu des mesures de confidentialité qui sont prises, il n'y a aucun risque à participer à cette recherche. En fait, elle procure plutôt des avantages, car votre participation à cette étude vous permettra de vous exprimer et de faire connaître votre vécu comme gestionnaire afin que l'organisation puisse orienter les interventions à mettre en œuvre dans le but de vous accompagner et vous soutenir dans l'application de vos connaissances à la suite d'une activité de formation. Mentionnons également que votre participation permettra de faire avancer les connaissances dans le domaine du transfert des apprentissages et le soutien des cadres intermédiaires.

Précisons que les informations recueillies resteront strictement confidentielles. Aux fins de l'étude, un code d'identification a été associé à votre questionnaire. Ce code est connu seulement de moi, Cynthia Roy, et me permettra de comparer les données statistiques entre le temps 1 et le temps 2 de la passation du questionnaire. Cela mènera à une mesure du taux d'application des apprentissages dans l'organisation. Par ailleurs, ce code me permettra d'identifier les personnes qui auront accepté de participer à la deuxième phase du projet de recherche, soit l'entrevue individuelle. Par ailleurs, dans ce questionnaire ci-joint, à la question 41, un code d'identification personnelle vous est demandé de compléter (nom de votre mère et votre année de naissance). Ce code d'identification personnelle vous sera aussi demandé lorsque vous complèterez la grille d'évaluation de l'activité de formation. Ce code permettra d'apparier les données de la grille d'évaluation de l'activité de formation aux questionnaires de recherche. Ces données seront incluses dans l'étude.

Seules ma directrice de thèse et moi-même aurons accès directement aux résultats, et ce, aux fins de l'étude. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne sera communiqué à qui que ce soit dans l'organisation et n'apparaîtra dans la documentation. Par ailleurs, les résultats de la recherche vous seront présentés et les données de recherche pourront être publiées dans des revues ou partagées avec d'autres personnes lors de communications scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui permettra de vous identifier.

Vous êtes complètement libres de refuser de participer à ce projet, et vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. **Le fait de remplir et de retourner ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer à la recherche.** Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez contacter la directrice de thèse du projet Madame Nicole Chiasson, à l'Université de Sherbrooke au (819) 821-8000, poste 62215.

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke a statué que la collecte d'information liée à la présente étude satisfait aux normes éthiques en recherche auprès des êtres humains. Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez expliquer vos préoccupations à la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à Dominique Lorrain, la présidente du Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Vous pourrez la rejoindre par l'intermédiaire de son secrétariat en composant le numéro suivant : 819-821-8000, poste 62644, ou par courriel : Cer_1sh@usherbrooke.ca.

Votre questionnaire complété, nous vous demandons de **bien vouloir le transmettre par courrier interne, dans l'enveloppe-réponse prévue à cet effet, au plus tard le 28 octobre 09**, à l'attention de madame Cynthia Roy, à la direction des ressources humaines.

Merci de votre précieuse collaboration!

Appendice F

Lettre de présentation accompagnant le questionnaire post formation

DESTINATAIRE : Tous les cadres intermédiaires du CSSS ayant 3 employés et plus sous leur supervision, ainsi que les coordonnateurs des soins infirmiers

EXPÉDITEUR : Cynthia Roy, étudiante au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke

DATE : 2010-07-22

OBJET : **Deuxième questionnaire** – Recherche sur les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires.

Madame, Monsieur,

Dans la semaine du 12 octobre 2009, vous avez reçu un premier questionnaire dans le cadre de ma thèse de doctorat sur les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires.

À présent, vous recevez le deuxième questionnaire prévu à cet effet.

Ce questionnaire comporte deux parties. Tout d'abord, il vise à connaître vos connaissances et habiletés en matière d'obligation de civilité en milieu de travail à la suite de l'activité de formation dont vous avez participé en juin dernier. En deuxième lieu, ce questionnaire vise à identifier les caractéristiques de votre environnement de travail qui ont pu influencer ou non le maintien et l'application de vos nouvelles connaissances. On vous rappelle que ce questionnaire ne vise en aucun cas à porter une évaluation sur vos connaissances à la suite de la formation. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Lisez attentivement chacune des questions et répondez-y sans hésitation, car ce sont vos premières impressions qui reflètent généralement le mieux votre pensée. Il n'y a pas de limite de temps pour répondre au questionnaire; nous avons estimé que cela devrait vous prendre environ **dix (10) minutes**.

Précisons que les mesures de confidentialités prises sont les mêmes que dans le premier questionnaire. Néanmoins, voici un bref rappel de ces mesures de confidentialités. **Les informations recueillies resteront strictement confidentielles.** Seules ma directrice de thèse et moi-même aurons accès directement aux résultats, et ce, aux fins de l'étude. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne sera communiqué à qui que ce soit dans l'organisation et n'apparaîtra dans la documentation. Vous êtes complètement libres de refuser de participer à ce projet, et vous pouvez décider en tout temps d'arrêter de répondre aux questions. **Le fait de remplir et de retourner ce questionnaire sera considéré comme votre consentement à participer à la recherche.** Si vous avez des questions concernant cette recherche, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : cynthia.roy@rrsss16.gouv.qc.ca ou ma directrice de thèse, Madame Nicole Chiasson, à l'Université de Sherbrooke au (819) 821-8000, poste 62215.

Par ailleurs, pour tout questionnement ou préoccupation éthiques concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez vous adresser à Madame Dominique Lorrain, la présidente du Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke au numéro suivant : 819-821-8000, poste 62644, ou par courriel : Cer_1sh@usherbrooke.ca.

Votre questionnaire complété, nous vous demandons de **bien vouloir le transmettre par courrier interne, dans l'enveloppe-réponse prévue à cet effet, au plus tard le 05 août 2010**, à l'attention de madame Cynthia Roy, à la direction des ressources humaines, au site de la rue Normand.

MERCI DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION!

Appendice G

Formulaire de consentement de l'entrevue

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité (e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet de recherche

Les variables de l'environnement de travail influençant le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires.

Responsables de la recherche

Cynthia Roy, étudiante au doctorat en psychologie organisationnelle à l'Université de Sherbrooke. Elle peut être contactée au numéro de téléphone suivant (xxx) xxx-xxxx, poste xxxx et à cette adresse courriel cynthia.roy@usherbrooke.ca. Le présent projet de recherche est mené dans le cadre de sa thèse de doctorat. Sa directrice de recherche est Nicole Chiasson, professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Elle peut être contactée au numéro de téléphone suivant (819) 821-8000, poste 62215 et à cette adresse courriel : Nicole.Chiasson@USherbrooke.ca

Objectifs du projet

La présente recherche vise à comprendre les facteurs de l'environnement de travail qui soutiennent l'application des apprentissages à la suite d'une activité de formation chez des cadres intermédiaires. Plus précisément, saisir les variables qui facilitent ou inhibent l'application des apprentissages et celles ayant le plus d'impact.

Nature de votre participation

Entrevue individuelle : La participation requiert que vous participiez à une entrevue individuelle d'environ quarante-cinq minutes (45 minutes). Les entrevues seront enregistrées. Vous aurez à répondre à des questions se rapportant aux facteurs de l'environnement de travail ayant influencé votre taux de transfert des apprentissages à la suite de l'activité de formation portant sur la civilité au travail. Par ailleurs, sachez que vous êtes libre, en tout temps, de répondre ou non aux questions durant l'entrevue.

Initiales du participant : _____

Bénéfices pouvant découler de votre participation

La participation à ce projet vous permettra de vous exprimer quant aux variables de l'environnement de travail ayant influencé l'application de vos apprentissages ainsi qu'aux stratégies efficaces à mettre en place par l'organisation pour vous soutenir dans l'application de ces acquis. De plus, la participation à ce projet vous permettra de faire connaître votre vécu sur ces éléments comme gestionnaire afin que l'organisation puisse orienter les interventions à mettre en œuvre dans le but de vous accompagner et vous soutenir dans le transfert des apprentissages à la suite d'une formation. Enfin, votre participation nous permettra de faire avancer les connaissances dans le domaine des caractéristiques organisationnelles favorisant le transfert des apprentissages chez les cadres intermédiaires.

Inconvénients et risques pouvant découler de votre participation

Votre participation demande du temps. Cependant, le risque associé au fait de participer à cette étude et de répondre aux questions est minimal. Soyez assuré (e) que toutes les informations recueillies seront traitées de façon dénominalisée, c'est-à-dire que les propos ne pourront être associés aux personnes correspondantes.

Retrait de participation

Il est entendu que votre participation au présent projet est tout à fait volontaire et que vous restez, à tout moment, libre de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits?

Oui ☐

Non ☐

Confidentialité des données

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période de 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra ni dans les publications ni dans les rapports au CSSS. L'accès aux documents sera restreint à la responsable de la recherche et à sa directrice de thèse, et ce, seulement aux fins de l'étude.

Résultats de la recherche et publication

La responsable de la recherche s'engage à rendre disponibles seuls les résultats compilés lors de la recherche à la direction des ressources humaines ainsi qu'aux personnes ayant
Initiales du participant : _____

participé aux entrevues. Les données de recherche pourront aussi être publiées dans des revues ou partagées avec d'autres personnes lors de communications scientifiques.

Surveillance des aspects éthiques

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **Mme Dominique Lorrain**, présidente du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro de téléphone suivant : 819 821-8000, poste 62644, ou par courriel à : **cer_lsh@USherbrooke.ca**.

Consentement libre et éclairé du participant ou de la participante

Je, _____ (*votre nom en lettre moulée*), déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature et le motif de ma participation au projet de recherche. J'ai lu et/ou compris les termes du présent formulaire de consentement et j'en ai reçu un exemplaire. J'accepte librement de participer à cette étude.

Signature du participant : _____

Fait à _____, le _____ 2009

Formule d'engagement de la chercheuse

Je, _____, certifie avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature de la chercheuse : _____

Fait à _____, le _____ 2009

Initiales du participant : _____